



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

**PROGRAMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL POR MEDIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
PARA EL BIENESTAR ADOLESCENTE.**

**CROSS-CUTTING PROGRAM OF EMOTIONAL EDUCATION
THROUGH THE TEACHING OF SPANISH FOR ADOLESCENT
WELL-BEING.**

VºBº DIRECTORA

AUTORA: CLAUDIA SANTIAGO SOLÁ
DIRECTORA: RAQUEL PALOMERA MARTÍN
FECHA: OCTUBRE DE 2018

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
1. BIENESTAR Y DESARROLLO POSITIVO DE LOS ADOLESCENTES	9
1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE BIENESTAR.....	9
1.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL BIENESTAR.....	11
1.3 MODELO DE DÉFICIT DE LA ADOLESCENCIA.	13
1.4 MODELO DE BIENESTAR BASADO EN EL DESARROLLO POSITIVO DE LOS ADOLESCENTES	14
1.4.1 FACTORES INTERNOS.....	17
1.4.2 FACTORES EXTERNOS.....	19
2. EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y BIENESTAR.....	21
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	22
2.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR.....	25
2.3 CRITERIOS METODOLÓGICOS DE EFECTIVIDAD	29
2.4 EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: TRANSVERSALIDAD	32
3.OBJETIVO GENERAL.....	34
4.PROPUESA DE INTERVENCIÓN.....	34
4.1 ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?	35
4.1.1 ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: CONTEXTO REINO UNIDO	35
4.1.2 DOCENTES DE ESPAÑOL: FORMACIÓN DEL PROFESORADO	41
4.2 OBJETIVOS	42
4.2.1 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA	42
4.2.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DERIVADOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	44
4.3 TEMPORALIZACIÓN	45
4.4 METODOLOGÍA.....	46
4.5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	49
4.6 EVALUACIÓN.....	75

III.CONCLUSIONES	76
IV.BIBLIOGRAFÍA.....	79
V.ANEXOS.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Modelos sobre la intervención en la adolescencia	16
Figura 2. Modelo del desarrollo positivo adolescente.....	18
Figura 3. Modelo Pentagonal de Bisquerra.....	23
Figura 4. Estructura de las sesiones del programa.....	48
Tabla 1. Tipos de bienestar	10
Tabla 2. Síntesis de resultados de la revisión bibliográfica de programas escolares..	26
Tabla 3. Objetivos generales y específicos del programa.....	42
Tabla 4. Objetivos generales y específicos de la enseñanza del español.....	44
Tabla 5. Temporalización del programa.....	46

Precisiones en torno al uso del lenguaje. Con el fin de facilitar la lectura del texto se hace uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, sin que esta adopción suponga un uso sexista del lenguaje.

PROGRAMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN EMOCIONAL POR MEDIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EL BIENESTAR ADOLESCENTE

Universidad de Cantabria

Claudia Santiago Solá

RESUMEN

La adolescencia ha sido siempre considerada como una etapa vulnerable para la aparición de conductas de riesgo; sin embargo, en las últimas décadas se ha hecho más hincapié en la adolescencia como una etapa de oportunidades. Esta nueva visión surge de la necesidad de promover un desarrollo positivo y de bienestar en la adolescencia, basado en la prevención y promoción de comportamientos positivos.

El trabajo se contextualiza en Reino Unido, país rico y poderoso, que según las estadísticas cuenta con grandes problemas de salud mental y bienestar entre los más jóvenes.

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención sobre el bienestar y promoción del desarrollo positivo, con la implementación de un programa de educación emocional, dirigido a adolescentes de Reino Unido y a través de la enseñanza del español como elemento innovador.

Teóricamente, el programa se establece bajo dos premisas; por un lado, se expone la importancia del bienestar y desarrollo positivo como objetivos principales de la educación y, por otro, la educación emocional a través del trabajo de las competencias emocionales, según el Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009) como medio para alcanzar dicho bienestar emocional.

PALABRAS CLAVE

Bienestar, Educación Emocional, Adolescencia, Desarrollo positivo, Español como Lengua Extranjera, Transversalidad

ABSTRACT

Adolescence has always been considered a vulnerable stage for the appearance of risk behaviours. However, in recent decades, more emphasis has been placed on adolescence as a stage of opportunities. This new vision arises from the need to promote positive development and well-being in adolescence, based on the prevention and promotion of positive behaviours.

The work is contextualized in the United Kingdom, a rich and powerful country, which according to statistics has major problems of mental health and well-being among the youngest.

This paper presents a proposal for intervention on welfare and promotion of positive development, with the implementation of an emotional education program, aimed at teenagers in the United Kingdom and through the teaching of Spanish as an innovative element.

Theoretically, the program is established under two premises. On the one hand, the importance of well-being and positive development as main objectives of education are exposed and, on the other, emotional education through the work of emotional competences, according to the Pentagonal Model of Bisquerra (2009) to achieve an emotional well-being.

KEYWORDS

Well-being, Emotional Education, Adolescence, Positive Development, Spanish as Foreign Language

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación emocional es fundamental para el desarrollo integral de las personas, especialmente para los niños y los adolescentes, puesto que les proporciona recursos y estrategias para afrontar los retos que les plantea la vida cotidiana. Dada su importancia para el bienestar y equilibrio emocional, la educación emocional es definida como un “proceso educativo, continuo y permanente”, cuyo objetivo principal es el desarrollo emocional como complemento del cognitivo a través del dominio de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009).

Se ha constatado que el control y la gestión emocional en las personas incrementa la capacidad de aprendizaje, mejora los niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, mejora la salud tanto física como mental y aumenta el rendimiento académico, entre otros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Durlak et al. 2011; Martín Ramalho y Morín, 2010). No obstante, la educación se ha centrado tradicionalmente en una mera transmisión de conocimientos, dejando de lado aspectos emocionales, sociales, morales, etc., negando, así, la importancia que estos merecen (Vives, 2008; Bisquerra *et al.* 2012; Bisquerra, 2016; Durlak et al. 2011). Está claro que las habilidades cognitivas son esenciales, pero las habilidades emocionales como la regulación emocional, la autoestima o habilidades sociales son imprescindibles para que los individuos y las sociedades progresen (OECD, 2015).

Este trabajo se centra en la etapa de la adolescencia, definida como la “edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo” (RAE, 2001) y caracterizada por la aparición de cambios físicos, psicológicos y sociales.

La adolescencia es considerada como un periodo vulnerable debido a la posible aparición de conductas de riesgo; pero también de oportunidad, entendiendo esta etapa evolutiva como un buen momento para contribuir a un desarrollo exitoso y saludable a través del propio potencial del adolescente (Borrás, 2014; Lerner *et al.*, 2005; Oliva *et al.*, 2011).

La adolescencia debe ser un periodo importante para la prevención de riesgos y para la promoción del desarrollo sano (Newman y Newman 2006); por ello, es necesario la elaboración e implementación de programas de educación emocional que tengan

como objetivo el bienestar y el desarrollo positivo, con el objetivo de responder a las necesidades sociales no atendidas en el currículo académico. En estos momentos, la escuela se está convirtiendo “en la única institución de la comunidad en la que pueden corregirse las carencias emocionales y sociales del niño” (Goleman, 1995, p.175).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este trabajo se basa en dos ideas principales. Por un lado, en la importancia del bienestar y el desarrollo positivo en la etapa de la adolescencia y por otro lado, la educación emocional como medio para alcanzar ese objetivo, reflejando la importancia de la escuela y teniendo en cuenta el contexto.

Considerando ambas premisas, se ha elaborado una propuesta de intervención que se basa en el diseño de un programa de educación emocional, basada en el Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009), con el fin de adquirir las competencias emocionales básicas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y bienestar, para el desarrollo y la preparación para la vida, utilizando la enseñanza del español como lengua extranjera, como oportunidad e innovación educativa.

El desarrollo de este programa es una oportunidad educativa compleja, que surge con motivo de la realización de las prácticas del Máster de Innovación e Investigación en Contextos Educativos, en un centro de secundaria, The Belvedere Academy, de Liverpool (Reino Unido).

La justificación de este programa de educación emocional, a través de la enseñanza del español, viene dado por el interés de fomentar, transversalmente, el desarrollo de las competencias emocionales en adolescentes ingleses que cursan estudios de primero y segundo de secundaria, al tiempo que se trabajan contenidos de la enseñanza de la lengua de español. Este programa, a su vez, es una prueba piloto que tiene la intención de considerar su posible eficacia de implementación en futuras intervenciones.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El marco teórico se basa en dos premisas: la primera, sobre la necesidad del bienestar y del desarrollo positivo en la adolescencia y la segunda, sobre el empleo de la educación emocional como el medio para conseguir ese bienestar y desarrollo positivo.

1. BIENESTAR Y DESARROLLO POSITIVO DE LOS ADOLESCENTES

A continuación, se realiza una revisión del concepto de bienestar y de la importancia de este en el desarrollo positivo de los adolescentes.

1.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE BIENESTAR

El bienestar es un estado mental necesario e indispensable para las personas ya que nos ayuda a la regulación y dirección de nuestra conducta (Vázquez y Hervás, 2009). Una persona tiene alto bienestar “si experimenta satisfacción con su vida, si frecuentemente su estado anímico es bueno y sólo ocasionalmente experimenta emociones poco placenteras como tristeza o rabia” (Martina y Castro, 2000, p.37).

El estudio del campo del bienestar surge por la “necesidad de conocer y comprender mejor el desarrollo positivo, y no sólo las patologías y problemas sociales, sino también, sus causas, sus correlatos con el desarrollo humano integral y sus asociaciones con estados de salud (física y mental), conductas prosociales, resiliencia y otros factores relacionados con la prevención de comportamientos de riesgo para la salud” (Alfaro, Casas & López 2005, p.1).

Como señalan Bisquerra y Hernández (2017) en la introducción de su artículo titulado *Psicología positiva, Educación emocional y el programa de aulas felices*, “el bienestar debería ser una de las metas importantes de la educación y de la política”. Para alcanzar esa meta es necesario establecer una definición clara de los distintos tipos de bienestar. Bisquerra (2013) divide el bienestar en los siguientes tipos (p.117):

<i>Grandes categorías del bienestar</i>	<i>Tipos de bienestar</i>	<i>Aspectos</i>
Bienestar objetivo	Bienestar material	Desarrollo económico Desarrollo tecnológico
	Bienestar físico	Salud física Salud mental
	Bienestar social	Bienestar político Bienestar comunitario Bienestar interpersonal
Bienestar subjetivo (emocional)	Bienestar subjetivo (hedónico)	Tiempo libre Emociones positivas
	Bienestar psicológico (eudemónico)	Bienestar profesional Compromiso personal

Tabla 1: *Tipos de bienestar según Bisquerra (2013)*

Este trabajo se centra en el bienestar subjetivo (emocional). Dentro de este bienestar subjetivo encontramos una dimensión hedónica (bienestar subjetivo) y otra eudaimónica (bienestar psicológico) (Bisquerra, 2013).

El bienestar subjetivo o hedónico proviene de la psicología positiva y puede definirse “como la evaluación que las personas hacen de sus vidas”. También contiene “una dimensión cognitiva, que se refiere a la satisfacción con la vida en su totalidad o por áreas específicas como la matrimonial, laboral, etc., y otra afectiva, relacionada con la frecuencia e intensidad de emociones positivas y negativas, que mediante una compleja interacción generan en el individuo percepciones que abarcan un espectro de vivencias que transita desde la agonía hasta el éxtasis” (Díaz, 2002, p.572).

Como señalan Ryan & Deci (2001), este bienestar se compone de tres aspectos que forman parte de su esencia que son (p.144):

- La satisfacción en la vida.
- La presencia de un estado de ánimo positivo.
- Ausencia de un estado de ánimo negativo.

Al conjunto de estos tres aspectos es lo que llamaríamos “felicidad”.

Por otro lado, encontramos el bienestar psicológico o eudaimónico que según Casullo (2002) es “la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida, del grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer, desde una mirada estrictamente personal” (p. 11).

Este bienestar engloba las siguientes características (Casas Aznar, Rosich i Vilaró & Alsinet, 2000):

- Se basa en las percepciones y evaluaciones que tiene el individuo sobre su propia experiencia.
- No sólo incluye aspectos negativos, sino también se centra en medidas positivas. Esto lo distancia de los enfoques tradicionales acerca de salud mental.
- Incluye la satisfacción personal que es un tipo de evaluación global sobre toda la vida de una persona.

¿Cuál es la diferencia entre ambos? El bienestar subjetivo es complementado con el psicológico al incorporar la percepción propia de la persona sobre su vida. Este bienestar es más inmediato y menos duradero, mientras que el psicológico es más duradero y posiblemente, de mayor calidad (Barrantes-Brais & Ureña, 2015). Ambos están relacionados pero se consideran constructos diferentes ya que cada uno conserva su singularidad como una faceta distinta del bienestar general (Keyes, Ryff & Shmotkin, 2002).

Una vez definido el bienestar a través de los constructos de bienestar subjetivo y bienestar psicológico, vamos a conocer que factores intervienen en él.

1.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL BIENESTAR

Son múltiples los factores que intervienen en el bienestar, desde la organización de la sociedad en la que el individuo vive hasta el grado de satisfacción-insatisfacción que este desarrolla a lo largo de su vida (Victoria & González, 2000). En el caso de la adolescencia, se destacan dos factores, de riesgo y de protección.

Los factores de riesgo son “cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud” (Polo, 2009, p.13). Mientras que los factores protectores son aquellas condiciones que favorecen el desarrollo humano, pudiendo contrarrestar efectos de los factores de riesgo (Páramo, 2011, p.8).

En cuanto a factores de riesgo encontramos dos tipos, de *amplio espectro* y *específicos para un riesgo*. El primero hace referencia a familias con pobres vínculos entre sus miembros, violencia intrafamiliar, baja autoestima, etc.; mientras que los factores *específicos para un riesgo* engloban las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de alcohol, depresión, obesidad, etc. (Donas, S, 1999). Se ha demostrado que cuantos más factores de riesgo tiene un adolescente, mayor será la probabilidad de tener problemas que puedan afectar a su desarrollo y a su comportamiento. No obstante, estos factores suelen estar compensados con los protectores (Blasco, 2012).

Los factores protectores de *amplio espectro* son: la familia contenedora de buena comunicación interpersonal, una alta autoestima, un alto nivel de resiliencia... (Donas, S, 1999); en los factores *protectores específicos* encontramos ejemplos como: no fuma, utiliza el cinturón de seguridad, no tiene relaciones sexuales, etc.

La identificación de los factores de riesgo y de los factores protectores tiene importantes implicaciones para la educación emocional y, por tanto, para el bienestar (Bisquerra, 2003, p.11):

- El marco teórico para la prevención efectiva y el desarrollo de competencias socioemocionales debe centrarse en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores.
- De esta forma, un mismo programa puede incidir en múltiples aspectos, y no limitarse a un solo comportamiento problemático (violencia, consumo de drogas, sida, etc.).
- La prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela y comunidad)

- Las competencias socioemocionales son factores protectores para una variedad de comportamientos ajustados y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

Por otro lado, en la misma línea de los factores protectores encontramos los recursos o activos para el desarrollo, que se diferencian conceptualmente de los factores protectores en que estos últimos deben ser aplicados a una población de riesgo; mientras que los recursos o activos engloban a todo tipo de población, en riesgo o no. También difieren en que los activos o recursos enfatizan en la idea de que no solo sean los profesionales los que se involucren en la educación de estos adolescentes, sino también que la comunidad sea participe de su educación (Scales, 1999). Se llevará a cabo una explicación detallada de los activos o recursos más adelante.

Una vez mencionados los factores que intervienen en el bienestar de los adolescentes, vamos a conocer cómo se ha pasado de un modelo de déficit de la adolescencia a otro basado en el desarrollo positivo, en esta etapa, en los últimos años.

1.3 MODELO DE DÉFICIT DE LA ADOLESCENCIA.

Tradicionalmente, la investigación psicológica ha centrado su atención en estados y procesos patológicos como la ansiedad, el estrés o la depresión, sin tener en cuenta el funcionamiento psicológico positivo; así como en problemas que se asocian a la edad, como problemas de aprendizaje, conductas antisociales, baja motivación, abuso de drogas o alcohol, entre otros (Damon, 2004).

Gran parte del siglo XX estuvo dominado por la idea de los riesgos que podrían sufrir los jóvenes en la etapa de la adolescencia. Fue más adelante, cuando en esta etapa se dejó de lado la idea de la adolescencia como un periodo trágico y se centró la atención en la prevención y promoción de comportamientos positivos. Este nuevo enfoque está centrado en el bienestar y se basa en que siempre hay posibilidad de cambio.

No obstante, hay que tener en cuenta que prevención no es sinónimo de promoción, esto quiere decir que una correcta transformación a la adultez requiere algo

más que una simple evitación de problemas, sino la consecución de logros evolutivos por parte del adolescente (Oliva *et al.* 2010).

En ocasiones, esta imagen desfavorable tiene que ver con la imagen que los medios de comunicación transmiten de los jóvenes, donde en múltiples ocasiones aparecen en las noticias por haber realizado algún acto criminal (Damon, 2004). Sin embargo, cada vez existen más estudios acerca de aspectos saludables y positivos en relación con la adolescencia como la creatividad, la inteligencia o el bienestar (Freire, 2014).

1.4 MODELO DE BIENESTAR BASADO EN EL DESARROLLO POSITIVO DE LOS ADOLESCENTES

Partiendo de los aspectos positivos descritos en esta etapa de la adolescencia, el estudio de esta se fue centrando más en “el florecimiento adolescente” considerando a los chicos y chicas “como un recurso con importantes potencialidades a promover” (Antolín *et al.*, 2012, p.11).

En la década de los 80 se empiezan a ver los antecedentes de este desarrollo positivo de la adolescencia a través del desarrollo basado en la competencia y la psicología positiva, que pretende alejarse de esa idea de déficit y centrarse en un desarrollo positivo de los adolescentes.

La adolescencia no solo se basa en prevenir el consumo de drogas, la violencia o las prácticas sexuales de riesgo sino que “precisa de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos” (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernado & Pertegal, 2010, p.2). De esta forma, surge una nueva forma de entender la adolescencia centrada en el bienestar, donde “se pone énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional” (Consejería de salud, 2008, p.17).

En esta línea, según Keyes (2003) el hecho de que una persona no tenga depresión no quiere decir que su salud mental sea buena, puesto que también se entiende como salud mental la presencia de niveles positivos de sentimientos y un buen

funcionamiento psicológico. De este modo, como señalan De la Cruz Sánchez, Feu & Vizuite-Carrizosa (2013) “la promoción de la salud contempla dimensiones no ligadas a la enfermedad” (p.32).

A lo largo de los años, se han ido creado diferentes listas que reflejan conductas específicas de los adolescentes asociados a su edad; no obstante, hasta el momento, no se ha creado ninguna lista universal aceptada donde se establezcan los marcadores claves del desarrollo adolescente. Aun así, se han seleccionado cinco competencias que los adolescentes deben de tener para lograr un buen bienestar, que están relacionadas con la prevención de riesgos, entendiendo como competencia el reflejo de la adaptación efectiva a un entorno. Estas competencias son las siguientes (Guerra & Bradshaw, 2008):

- Sentido positivo del yo.
- Autorregulación.
- Habilidades para la toma de decisiones.
- Un sistema de creencias morales: interiorizar cómo las personas en sociedad deben comportarse.
- Conexión prosocial: sentirse parte de un grupo.

Estas competencias se encuentran relacionadas entre sí y como indican los autores Guerra & Bradshaw (2008) altos niveles de estas competencias proporcionan un mejor desarrollo positivo adolescente, mientras que, bajos niveles de estas competencias aumentan la probabilidad de riesgo adolescente.

De esta forma surge el modelo de competencia como complemento del modelo de déficit

A continuación se muestra una tabla comparativa que nos ayudará a aclarar las diferencias entre ambos modelos:

MODELO	MEDIOS	OBJETIVOS
Modelo del déficit	Reducir/Prevenir los riesgos para el desarrollo	Reducir/Prevenir las conductas problemáticas
Modelo de la competencia	Promover los activos, recursos y oportunidades para el desarrollo	Promover el bienestar, competencia y desarrollo

Figura 1. Modelos sobre la intervención en la adolescencia

El modelo de déficit está orientado a prevenir y reducir riesgos para el desarrollo mientras que el de competencia está orientado a promover recursos y oportunidades para el desarrollo. Algunas de las características de este modelo de desarrollo positivo de competencia son las siguientes (Oliva et al., 2010):

- Considera a los jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar, no como problemas.
- Pone énfasis en las potencialidades más que en las carencias.
- Tiene una visión de los jóvenes como personas capaces, que van desarrollando una serie de competencias y que contribuyen al mundo.
- Su objetivo es educar e implicar a los jóvenes en actividades productivas y significativas, en lugar de ocuparse de corregir sus problemas.
- La ausencia de problemas no certifica ni un desarrollo saludable ni una preparación para la adultez.
- El desarrollo de competencias personales es un factor importante para la prevención de problemas psicológicos y comportamentales.

Como consecuencia de la aparición de este nuevo modelo de desarrollo positivo surge en 1999 una investigación llevada a cabo por Search Institute, donde se establecieron una serie de activos que favorecen el desarrollo positivo en la adolescencia y que disminuyen los comportamientos de riesgo.

Los activos para el desarrollo son recursos personales, familiares, escolares o comunitarios, necesarios para el desarrollo positivo. Algunos de estos activos son: el compromiso con el aprendizaje, los valores positivos, las competencias sociales y la

identidad positiva, el apoyo, el empoderamiento, los límites, las expectativas y el uso constructivo del tiempo.

Esta investigación demostró que cuantos más recursos y activos para el desarrollo tienen los adolescentes menos comportamientos de riesgo existen. También, reivindica la necesidad de un cambio de mentalidad y la aplicación de programas eficaces que mejoren tanto la idea que se tiene sobre los adolescentes como el hecho de reducir los riesgos que puedan tener a través del uso de factores protectores (Scales, 1999). Encontramos dos tipos de activos: externos e internos.

1.4.1 FACTORES INTERNOS

Estos factores incluyen 20 recursos internos que corresponden con características psicológicas o conductuales como “una alta autoestima, responsabilidad personal, expectativas de futuro o capacidad para tomar decisiones” (Oliva *et al.* 2010, p.18). Algunos de estos factores son: la motivación, la honestidad, la integridad, la autoestima, la responsabilidad, etc. y tienen que ver, principalmente, con el individuo en sí y con los recursos que pueda tener.

De este modo, a través de la identificación de recursos o activos se han propuesto varios modelos para la promoción del desarrollo positivo adolescente.

Uno de los primeros modelos fue el “Modelo de las 5 C’s” que incluye los siguientes factores (Lerner *et al.* 2005): Competencia, Conexión, Carácter y Cuidado/Compasión. Dentro de ellos se agrupan diversas competencias y características psicológicas que constituyen el desarrollo adolescente y que deben promoverse. Más tarde se añadió Contribución al modelo.

Otro modelo fue el presentado por Oliva *et al.* (2010), que además de los factores que el “Modelo de las 5 C’s” abarcaba, también tuvo en cuenta factores sociales y culturales. Este modelo se construyó a través de las opiniones de expertos en el campo de la adolescencia, estableciendo una serie de competencias que definen el desarrollo adolescente saludable y positivo. A continuación se muestra el modelo:

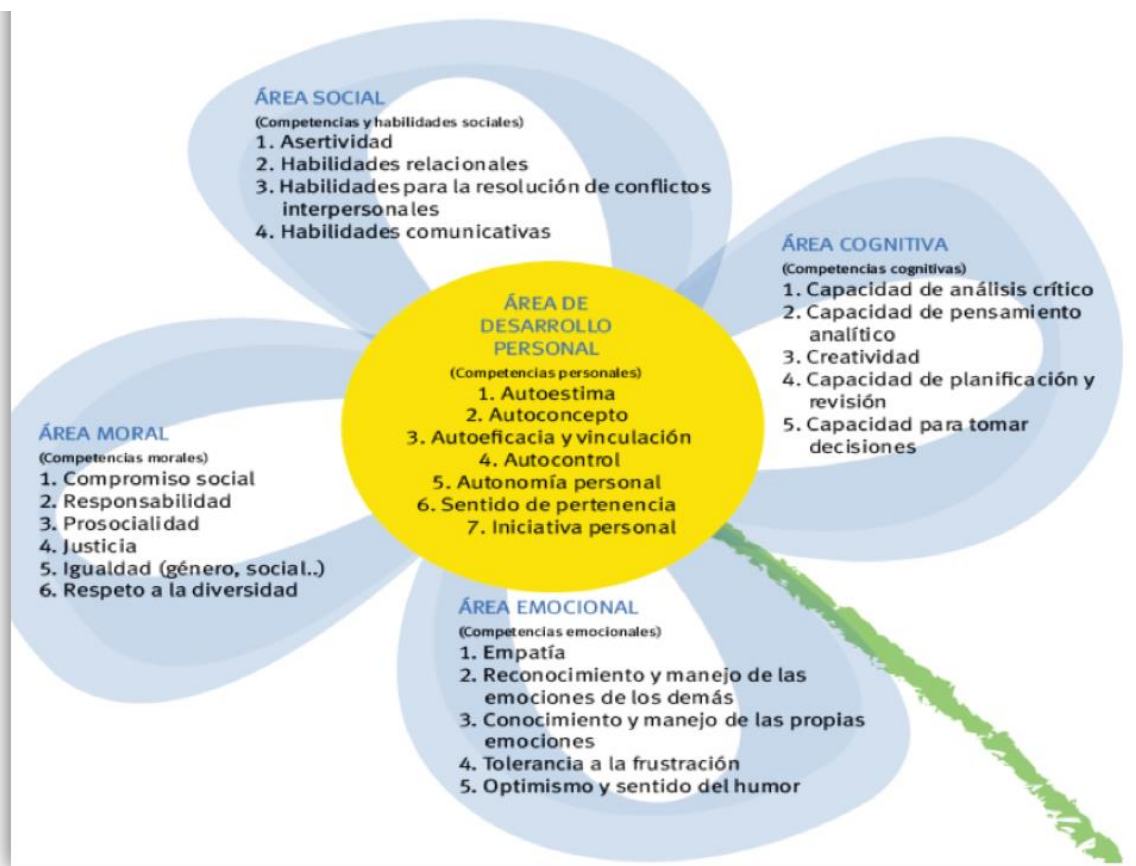


Figura 2. Modelo del desarrollo positivo adolescente (Oliva et al. 2010)

Este modelo va más allá del rendimiento académico o de la ausencia de problemas emocionales o conductuales, se trata de un modelo global que “recoge las competencias que deberían tener un chico o chica que aspirasen a mostrar un elevado nivel de desarrollo y ajuste en la sociedad actual” (Oliva *et al.* 2010, p.10). Según los autores, a través de este modelo no se espera que los adolescentes posean o no una competencia, sino que sean capaces de dominarla. Como podemos observar en la Figura 2, a diferencia del modelo de las 5 C’s, incluye dos áreas que tienen que ver con factores sociales y culturales, que son el área social y el área moral.

Este modelo representa una visión optimista del ser humano, al retratar a los adolescentes como personas con mucha plasticidad y potencialidad, capaces de florecer y convertirse en ciudadanos prosociales y responsables.

1.4.2 FACTORES EXTERNOS

Los factores externos incluyen 20 recursos externos, que no dependen del propio individuo, y que se refieren a “características de la familia, escuela o comunidad donde vive el adolescente” (Oliva et al. 2010, p.18).

La familia juega un papel esencial en el desarrollo positivo, a pesar de ello, “la vida familiar está dejando ya de ofrecer a un número cada vez mayor de niños un fundamento seguro para la vida”. Esto no quiere decir que la escuela funcione como sustituto de la familia o de otras instituciones sociales como la comunidad, pero dado que casi todos los niños/as se encuentran escolarizados, se trata de un único lugar donde se pueda impartir ciertos aprendizajes que igual no pueden recibir en otra parte (Goleman, 1995, p.175).

No obstante, en este apartado nos hemos centrado en la escuela como recurso externo del adolescente fundamental para su desarrollo positivo.

Según la Organización Mundial de la Salud (1999) las escuelas promotoras de salud son aquellas que dan apoyo y se comprometen a mejorar la realidad social, el bienestar físico, emocional y moral de todos los miembros de su comunidad. Según Hearn, Campbell-Pope, House, & Cross (2006) esta promoción de la salud y el bienestar depende de tres componentes principales (p.1):

- Enseñanza y aprendizaje curricular
- Asociaciones y servicios
- Organización escolar, ética y medioambiente

Como señala Ortega (1997) “la escuela es una de las instituciones sociales más importantes para el desarrollo de la sociedad porque en ella tienen lugar procesos de instrucción y de socialización que son, junto con los que se producen en la familia y los que se realizan en el marco general de la cultura, responsables de la integración social de los jóvenes” (p.146).

Además, la escuela es un lugar en el que los estudiantes pasan más tiempo, alrededor de 6 horas diarias; por tanto, como señalan Pertegal, Hernado & Oliva (2012), hay que aprovechar esa “cotidianidad y sistematicidad” que nos ofrece la escuela para llevar a cabo estos tipos de programas.

Hay que implementar una educación emocional en los centros porque como señalan Oliva *et al.* (2010) los programas de desarrollo “tratan de promover en el alumnado competencias o destrezas que le permitan vivir de forma más satisfactoria y saludable” (p.34) o como indica Pertegal *et al.* (2010) “una escuela de calidad debe ser, por tanto, eficaz en lo académico y promotora del desarrollo saludable” conectando el rendimiento académico con el desarrollo de las competencias emocionales.

En definitiva, la escuela es un lugar excelente para el desarrollo de estos programas, según Oliva *et al.* (2010), debido a estas razones:

- La escuela es el espacio en el que pasan la mayor parte del tiempo los adolescentes.
- En la escuela no sólo tienen lugar una educación basada en conocimientos, sino también en el desarrollo de la identidad personal, autoestima, relaciones entre iguales...
- En la escuela hay disponibilidad de tiempo suficiente para el desarrollo de programas de promoción.
- Es más sencillo llevar a cabo estos programas dentro de la escuela que fuera de ella.

Encontramos dos tipos de programas para el desarrollo positivo de los adolescentes. Por un lado, los programas con un enfoque preventivo “que tienen como objetivo principal la prevención o reducción de algunos comportamientos como el consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, la violencia entre iguales, las conductas sexuales de riesgo, etc.” (Oliva *et al.* 2008, p.38). Por otro lado, los programas basados en el desarrollo positivo, salud mental y las competencias de los y las adolescentes y centrados en el fomento de competencias sociales, emocionales y morales. Dentro de estos programas se encuentra la educación emocional y estaría en línea con la propuesta de intervención de este trabajo.

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y BIENESTAR

En este apartado se justifica la necesidad de implementar la educación emocional como medio para el bienestar y desarrollo positivo de los adolescentes, teniendo en cuenta que la educación emocional surge para responder a aquellas necesidades sociales que no son atendidas a través de materias académicas (Bisquerra, 2003).

Así, Trianes & García (2002) han definido los siguientes principios que explicarían esta necesidad:

- La finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona, donde se debe desarrollar tanto el ámbito cognitivo como el socioafectivo-emocional. A pesar de que siempre se ha dado una mayor importancia al ámbito cognitivo, en la última década, el ámbito socioafectivo-emocional se está incorporando al proceso educativo.
- La educación es un proceso caracterizado por las relaciones interpersonales. Muchas veces estas relaciones llevan consigo fenómenos socioafectivo-emocionales que exigen que se preste atención a cómo esto influye en el aprendizaje de los alumnos.
- Se perciben en la escuela índices elevados de fracaso escolar, estrés, dificultades de aprendizaje, abandono de estudios... Como resultado de esto se manifiestan múltiples estados negativos como la depresión, ansiedad o apatía.
- Las relaciones sociales pueden ser causantes de conflictos, tanto en la escuela como en la familia o en la comunidad, lo cual afecta a los sentimientos y puede producir respuestas violentas incontroladas.
- En la sociedad en la que vivimos se producen muchas tensiones por el trabajo, los familiares, las enfermedades; una educación socioafectiva-emocional sería necesaria para evitar irritabilidad, problemas de relación, ansiedad, estrés, depresión.
- La difusión de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) supuso un reto para la educación ya que hasta entonces no se habían tenido en cuenta

determinados aspectos educativos relacionados con diferentes tipos de inteligencia.

- El rol del profesor está cambiando debido a una obsolescencia del conocimiento y al surgimiento de las nuevas tecnologías de la información. La información se ha democratizado y los alumnos pueden acceder a ella fácilmente. El papel del profesor está cambiando, al dejar de lado una enseñanza basada en la mera transmisión de conocimientos y dar paso a un desarrollo más integral del alumno.

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

El término educación emocional nace en el año 1966 en una revista llamada *Journal of Emotional Education*, teniendo como fundamento las aportaciones de otras ciencias como la inteligencia emocional de Peter Salovey y John Mayer, que alcanzó su éxito en 1995 con la publicación de Daniel Goleman; con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner; con diversas investigaciones sobre el bienestar subjetivo; con el concepto de fluir; con la prosocialidad; con el counceling, etc. (Bisquerra, 2016).

Cuando hablamos de educación emocional estamos haciendo referencia al “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, p.90).

Según Bisquerra (2005) los objetivos de la educación emocional, pueden ser resumidos de la siguiente manera (p.97):

- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones
- Identificar emociones en los demás
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Prevenir efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad para automotivarse
- Adoptar una actitud positiva ante la vida

A partir de estos objetivos se deben desarrollar las siguientes competencias, que determinan el Modelo Pentagonal de Bisquerra, las cuales se describen a continuación (2009, p.23-26):

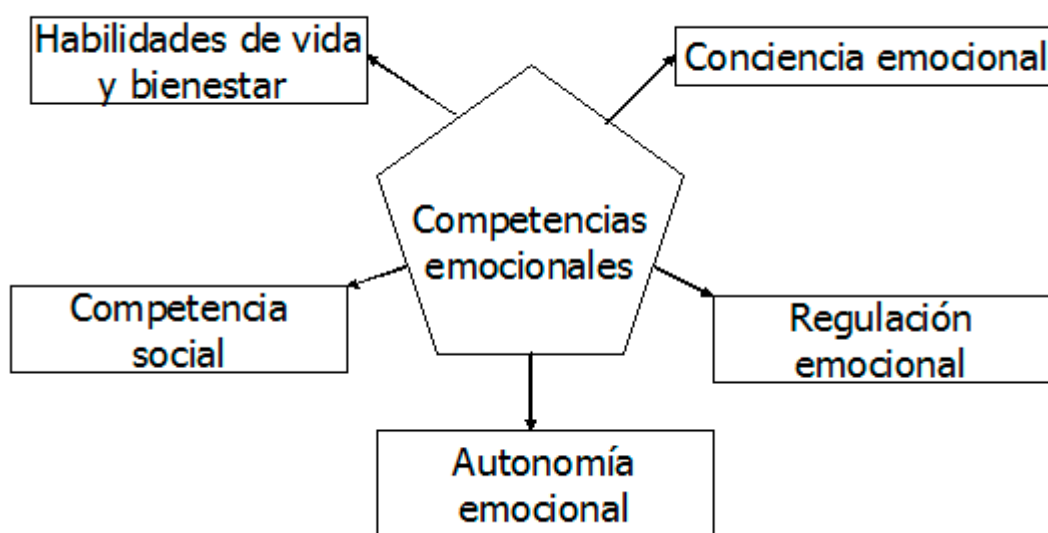


Figura 3. Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009)

- **Conciencia emocional**

La conciencia emocional es “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra y Pérez, p.9). Dentro de esta competencia podemos encontrar las siguientes micro competencias: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.

- **Regulación de las emociones**

La regulación de las emociones es “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.10). Dentro de esta competencia podemos encontrar las siguientes micro competencias: tomar conciencia de

la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

- Autonomía personal (autogestión)

La autonomía personal es “un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.10). Dentro de esta competencia se encuentran las siguientes micro competencias: la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la autoeficacia emocional, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia.

- Competencia social

La competencia social es “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas”. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.11). Dentro de esta competencia encontramos: la dominación de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la práctica de la comunicación expresiva, compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad de gestionar situaciones emocionales.

- Competencias para la vida y para el bienestar

Las competencias para la vida y para el bienestar “son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.11). Dentro de esta competencia encontramos las siguientes micro competencias: toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos, la ciudadanía activa, responsable, crítica y comprometida, el bienestar subjetivo y el fluir.

Como se ha mencionado anteriormente, la educación emocional tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales. El término de “competencia

emocional” hace referencia a “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2007,p.69).

Estas competencias deben formar parte de un proceso desde la infancia hasta la edad adulta y deben entenderse como “un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad”. De este modo “en el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser” (Bisquerra, 2003, p.21).

Estas competencias emocionales “constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional” (Pérez-González y Pena, 2011), las cuales se han tomado como base para el desarrollo de la propuesta de intervención.

2.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR

La educación emocional tiene como objetivo fomentar las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona (Redorta, Obiols & Bisquerra, 2011) debe ser entendida como un proceso continuo, permanente y que tenga lugar a lo largo de toda la vida (Redorta *et al.*, 2011).

Como afirman muchos autores y como se ha demostrado científicamente (Goleman, 1995; Extremera & Fernández-Berrocal, 2009) el hecho de que una persona sea “cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal” (Jiménez & López-Zafra, 2009, p.70). Esta educación pretende dar respuesta a necesidades sociales que no son contempladas en materias académicas a través del desarrollo de las competencias emocionales.

Es importante tener claro que aquello que no interesa, no motiva, ni genera emociones positivas no se aprende, esta es una de las claves para considerar la educación emocional como parte fundamental de la educación. Las emociones pueden facilitar o impedir el compromiso académico, la ética del trabajo y, el éxito escolar final, esto es debido a que tanto las relaciones interpersonales como las emociones afectan en cómo y que aprendemos (García 2011; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). A través de ellas las personas otorgamos un significado a

un evento, así cada emoción tiene su propia finalidad lo que nos permite tomar consciencia de nosotros mismos y del entorno (García, 2011).

Como se ha mencionado en la introducción, a través de varias investigaciones se ha demostrado que el dominio de las competencias emocionales repercute positivamente en varios aspectos como en el rendimiento académico, en las relaciones interpersonales o en el bienestar emocional, entre otros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Durlak et al. 2011; Martín Ramalho y Morín, 2010).

De esta forma, si nos basamos en evidencias empíricas, actualmente encontramos numerosos estudios científicos y metaanálisis de programas de educación emocional, especialmente en Estados Unidos y Reino Unido, que demuestran los beneficios de esta educación.

Entre ellos destacamos a Diekstra, que en el año 2008 realizó una revisión bibliográfica de los programas escolares universales de educación emocional y habilidades para la vida publicados entre 1997 y 2008, que tenían como objetivos examinar el efecto de estos. A partir de esos datos proporcionados, a continuación exponemos una síntesis de los resultados obtenidos de esa revisión por medio de la siguiente tabla:

OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN	AÑO	AUTORES	RESULTADOS
PROBLEMAS DE CONDUCTA (Problemas sociales, conductas agresivas y antisociales...)	1997 1997 2001 2003	Durlak & Wells Stage & Quiroz Wilson, Gottfredson & Najaka Wilson, Lipsey y Rerzon	En general, los resultados indican una reducción de los problemas en la conducta. Esto ha sido debido a la existencia de tratamientos eficaces o la prevención escolar.
AUTOCONCEPTO O AUTOESTIMA	1998 2006	Haney & Durlak O'Mara, Marsh, Craven & Debus	En la revisión de ambos metaanálisis se han obtenido mejoras significativas en cuanto a la autoestima y al autoconcepto. Aquellas intervenciones que estaban dirigidas únicamente a la

			mejora de ambos han resultado ser más eficaces. Además, los efectos no disminuyen con el transcurso del tiempo.
CONSUMO DE DROGAS	2000 2008	Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke & Stackpole Faggiona, Vigna-Taglianti, Versino, Zambon, Borraccino & Lemma	Dependiendo del tipo de programa estos son más o menos eficaces, siendo los programas interactivos y los que desarrollan las habilidades sociales individuales los más eficaces para evitar el consumo de drogas.
TRASTORNOS PSIQUÍCOS (Ansiedad, depresión...)	2002 2004 2007	Greenberg, Domitrovich & Bumbarger Merry, McDowell, Hetrick, Bir & Muller Neil & Christensen	Los resultados muestran pequeñas reducciones en la ansiedad y depresión en las escuelas.
DESARROLLO POSITIVO DE LA JUVENTUD	2002	Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins	Los programas demuestran una mejora en las relaciones interpersonales, mayor rendimiento académico y reducciones en conductas problemáticas. Se destaca el desarrollo de cambios medioambientales-organizativos y el desarrollo de capacidades como estrategias para la eficacia de la mayoría de las intervenciones.
HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES	2008	Durlak, Weissberg, Dymnicki & Schellinger	Se muestran mejoras en las habilidades sociales y emocionales, en actitudes hacia ellos mismos y los demás o en problemas de conducta.

Tabla 2. Síntesis de resultados de la revisión bibliográfica de programas escolares universales de educación emocional y habilidades para la vida (Diesktra. 2008).

Parece claro que los programas logran su objetivo inicial de desarrollar competencias emocionales en niños y adolescentes, al tiempo que reducen o evitan problemas conductuales y promueven actitudes positivas.

Es necesario destacar el metaanálisis de Durlak, Weissberg, Dymnicki & Schellinger, no recogido en la tabla anterior porque se encontraba en proceso de publicación, ya que ha sido uno de los que más programas ha analizado. El metaanálisis fue publicado en el año 2010 y resulta interesante porque incluye un total de 213 programas universales orientados a mejorar las habilidades sociales y emocionales de los participantes, desde preescolar hasta secundaria, que permitieron observar diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control. En general, los resultados muestran efectos positivos significativos y entre sus beneficios podemos citar: un ajuste de comportamiento de los estudiantes y una mejoría en su rendimiento académico; resultados que permanecieron seis meses después de la intervención (Durlak *et al.* 2010).

Diesktra *et al.* (2012) realizaron una revisión acerca de 75 estudios llevados a cabo en los últimos trece años sobre programas universales de educación emocional y social aplicados en colegios. Los hallazgos principales sugieren que los programas evaluados tienen efectos positivos sobre una serie de resultados deseables. Entre los resultados se incluyen; mejora de las habilidades sociales y emocionales, autoimagen positiva, conducta prosocial, reducción o prevención del comportamiento antisocial, problemas mentales y trastornos y promoción de logros académicos.

No solo a través de las evidencias científicas podemos justificar la necesidad de una educación emocional; también esta se puede argumentar analizando problemas sociales, como por ejemplo que la causa principal de las bajas laborales sea de carácter psicosocial o que aún existan numerosos actos violentos, escasa tolerancia o incapacidad para regular las emociones, etc.

Esta falta de salud emocional fue acuñada por Bisquerra (2006) con el término de “analfabetismo emocional”. No obstante, estos datos no solo se recogen en nuestro país, por ejemplo, en Inglaterra, país donde se contextualiza esta propuesta de intervención, cada semana uno de cada seis adultos experimenta síntomas de ansiedad o depresión y uno de cada 5 adultos ha pensado alguna vez en suicidarse. Respecto a actos

violentos estos han aumentado desde el 2003 al 2017, registrándose en el 2017, en todo Reino Unido, 5.3 millones de crímenes (mentalhealth.org, 2016; bbc.uk, 2018).

Estos datos nos invitan a hacer una reflexión de sí, como educadores, este tipo de situaciones se podrían prevenir.

El mundo de la educación también padece de este “analfabetismo emocional”, por ello es necesario trabajar de forma sistemática la competencia emocional ya que, como señala Bisquerra (2016) “favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental, además contribuye a mejorar el rendimiento académico” (p.1). Asimismo, como demostraron Ciarrochi, Wilson, Deane & Rickwood (2003) las personas que mostraban una menor habilidad en el manejo de las emociones también fueron menos propensos a buscar ayuda y por tanto, tenían más problemas emocionales.

Entre los beneficios de la educación emocional encontramos que el aprendizaje de las competencias emocionales hace que los alumnos se sientan seguros, más valorados, con una mayor confianza y autoestima, con un buen rendimiento académico, con comportamientos apropiados... (Bisquerra *et al.* 2010).

Por tanto, ¿qué relación existe entre la educación emocional y el bienestar? El bienestar y la educación emocional están interrelacionados de forma que una de las metas de la educación emocional es, como señala Bisquerra (2000, 2009), “el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar” (p.59). Por tanto, en este trabajo entendemos el bienestar y el desarrollo positivo adolescente, como el objetivo principal a alcanzar y la educación emocional, como un medio por el que conseguir ese bienestar.

2.3 CRITERIOS METODOLÓGICOS DE EFECTIVIDAD

Para favorecer la consecución de los objetivos que pretende la educación emocional a través de las competencias emocionales es fundamental establecer una serie de criterios metodológicos de efectividad para su práctica.

Según el metaanálisis llevado a cabo por Diekstra (2008), para que un programa de educación emocional se considere efectivo debe presentar las siguientes características (p.32):

- Fundamentación teórica coherente
- Aplicación sistemática
- Ser altamente interactivos y participativos
- Ofrecer variedad de métodos y técnicas didácticas
- Estimular los intereses y mantengan la atención de los participantes
- Trabajar con grupos pequeños
- Tener una duración en intensidad considerable (mínimo varios meses)
- Estar integrados en la comunidad
- Implicar a las familias
- Formación específica en educación emocional por parte del profesorado

Durlak *et al.* (2011) reunieron cuatro características que deben tener los programas de educación emocional para que resulten eficaces. Por medio de un metaanálisis mostraron criterios de eficacia y fracaso de los programas socioemocionales que fueron implementados en el entorno escolar. Estas cuatro características forman el acrónimo SAFE (Secuencial, Activo, Focalizado y Explícito):

- Secuencial significa que el programa se lleve a cabo a lo largo de varios años, de forma gradual, para que resulte efectivo; mediante una serie de actividades conectadas y coordinadas que permitan alcanzar los objetivos relativos al desarrollo de habilidades emocionales.
- Activo significa que el programa cuente con estrategias y técnicas activas que ayuden a los jóvenes a aprender nuevas habilidades y que estas, una vez adquiridas, sean evaluadas. Requiere que sea el propio alumnado el que actúe en el material, es decir, que una vez que se les ha dado las instrucciones básicas, los alumnos deben tener la oportunidad de practicar. Normalmente, esto se logra a través de los juegos de rol y otras estrategias de ensayo del comportamiento que continúan hasta que se logra el dominio.
- Focalizado: centrado en el desarrollo de las competencias, asignando un tiempo al desarrollo de habilidades. De esta forma, el número de sesiones dependerá del tiempo de dedicación, el esfuerzo y la atención de los participantes.

- Explícito: expresar los objetivos referentes a las competencias a desarrollar y que estos sean claros y específicos. Es conveniente que los participantes conozcan lo que se espera de ellos.

Asimismo, el instituto americano de investigación (2014) realizó una revisión de la literatura existe relacionada con la instrucción de prácticas específicas, ambientes positivos de aprendizaje y las competencias emocionales con el fin de buscar elementos comunes que permitiesen identificar prácticas docentes que desarrollasen las competencias emocionales de los alumnos. De la revisión de 14 programas, 10 de ellos escolares, se identificaron 10 prácticas que los docentes pueden usar en clase con el objetivo de alcanzar los aspectos mencionados. Las 10 prácticas son las siguientes (p.10):

- Disciplina centrada en el alumno
- Lenguaje docente
- Responsabilidad y oportunidad
- Apoyo
- Aprendizaje cooperativo
- Discusiones en clase
- Autoevaluación y autorreflexión
- Instrucción equilibrada
- Expectativas académicas
- Construcción de competencia: modelado, práctica, retroalimentación y guía

Igualmente, en línea con lo expuesto, hay que tener en cuenta otras variables.

La primera es que la educación emocional debe abordarse desde edades tempranas, ya que tiene más probabilidades de ser efectiva hasta la vida adulta (López, 2011 dentro de Bisquerra *et al.*)

La formación del profesorado constituye otra variable; es uno de los requisitos indispensables para llevar a cabo la educación emocional en las aulas. El profesorado debe tener una actitud positiva y comprometida con la educación emocional.

Por último, hay que tener en cuenta la dosis del programa, es decir, la cantidad, la extensión, la duración y la intensidad de este.

La cantidad tiene que ver con el número de programas que se han dado en relación con los que existen en el programa. La extensión hace referencia a cómo se profundiza en un tema; la duración alude al tiempo real del programa y la intensidad se corresponde a la frecuencia de sesiones.

Se recomienda un mínimo de duración de 10 sesiones para la obtención de resultados, durante tres meses, con una sesión por semana. No obstante, se aconseja una duración superior con la presencia de prácticas y entrenamientos para el desarrollo de las competencias emocionales, como muestra Dijkstra (2008) en su metaanálisis, donde señala que los programas para ser eficaces deben tener una duración entre 3 y 6 meses. Por esta razón, para que los programas sean efectivos serían necesarias varias sesiones semanales, de entre 45-60 minutos cada una, durante todo un año escolar y a lo largo de todos los cursos (Bisquerra *et al.*, 2010).

2.4 EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: TRANSVERSALIDAD

El concepto de transversalidad en la educación emocional nos permite llevar a cabo esta propuesta a través de la enseñanza del español, conectando y enriqueciendo su aprendizaje con el desarrollo de las competencias emocionales.

La transversalidad se refiere a “unos contenidos que no están ligados a ninguna materia académica ordinaria, sino que pueden estar presentes en todas ellas” (Bisquerra, 2012, p.107). Todas las áreas académicas son susceptibles de tratar la educación emocional, no obstante, esto depende de la creatividad y formación del profesorado.

Como se ha mencionado en el punto 2.3 sobre los criterios de efectividad, la transversalidad se encuentra estrechamente relacionada con estos, concretamente con las cuatro prácticas (SAFE) que establecieron Durlak *et al.* (2010). La transversalidad se vincula con estas cuatro prácticas de la siguiente manera:

- Secuencial: la transversalidad proporciona esa sistematicidad y secuencialidad necesaria para que un programa de educación emocional

tenga éxito ya que permite llevarse a cabo durante el tiempo necesario (varios meses).

- Activo: la transversalidad permite la utilización de diversas metodologías como: dinámicas grupales, role-playing, técnicas vivenciales, corporales...
- Focalizado: la transversalidad permite que las sesiones se centren en competencias específicas y que se trabajen durante varias sesiones seguidas para profundizar en ellas.
- Explícito: la transversalidad posibilita que las competencias emocionales se puedan explicitar a la vez que los contenidos propios de la asignatura.

En definitiva, la transversalidad se presenta como la forma más adecuada para la difusión de la educación emocional. Esta educación “debe considerarse como un tema transversal que debería estar presente en las diversas áreas académicas a lo largo de todo el ciclo educativo” (Bisquerra *at al.*, 2006, p.255).

En lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera, está ha ido adoptando una mayor relevancia en los últimos años. Reino Unido, país donde se contextualiza este trabajo, cuenta en su currículo nacional con la asignatura de español, siendo obligatoria en la etapa de secundaria y opcional en primaria.

Como se ha mencionado en la introducción, la elaboración de esta propuesta tiene su origen en la realización de las prácticas correspondientes al Máster de Innovación e Investigación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria, en un centro de educación secundaria de Liverpool, siendo la enseñanza del español como lengua extranjera su finalidad. A raíz de ellas, surgió la siguiente propuesta de intervención, cuyo objetivo general se muestra a continuación

3.OBJETIVO GENERAL

En respuesta a lo anteriormente expuesto, este trabajo realiza una propuesta de intervención que consiste en un programa de educación emocional dirigido al desarrollo de las competencias emocionales, a través de la enseñanza del español como lengua extranjera en Reino Unido.

El objetivo último es promover el bienestar en la adolescencia y el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales que doten al alumnado de la capacidad para afrontar mejor las situaciones de la vida cotidiana.

III.MÉTODO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta los beneficios que reporta la educación emocional así como los criterios de efectividad para su práctica, presentamos un programa planificado y sistemático de educación emocional, dirigido a adolescentes de Reino Unido de los cursos de 1º y 2º de la ESO, en las clases de español como lengua extranjera.

El programa tiene como objetivo principal el desarrollo de competencias emocionales a través de la enseñanza del español como lengua extranjera. Puesto que la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales, nos basaremos en el Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009) para la elaboración del programa de actividades que será descrito más adelante.

Las competencias emocionales que conforman la estructura del programa son las siguientes (Bisquerra, 2003):

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autonomía emocional
- Competencias sociales
- Habilidades de vida para el bienestar

4.1 ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

4.1.1 ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: CONTEXTO REINO UNIDO

Este trabajo está dirigido a los primeros cursos de la educación secundaria al ser, como hemos comentado previamente, un momento evolutivo crucial para el desarrollo y bienestar de los adolescentes. Al no tratarse de un programa de educación emocional *per se*, pues se incluyen contenidos de español como lengua extranjera, se ha considerado conveniente su implementación a partir de secundaria.

Según el currículo nacional británico, en estos niveles, los alumnos tienen adquiridas una serie de competencias y conocimientos relativos al idioma que facilitarán la realización del programa. En esta línea, Diekstra (2008) en su metaanálisis comenta que existen indicios de que los programas de educación emocional y habilidades para la vida “son especialmente beneficiosos para los niños de más corta edad (hasta los 6 años) y para los jóvenes (durante la adolescencia y postpubertad)” (p.298).

Asimismo, la adolescencia es un periodo en el que se suceden múltiples cambios: cognitivamente, se desarrolla el pensamiento abstracto; socialmente se desarrolla la independencia de la familia, aumentando las relaciones con sus iguales o adultos y; emocionalmente participan en una experiencia de descubrimiento personal y en una creación de identidad (Pasqualini y Llorens, 2010).

Pero, también, influyen en los adolescentes otros factores, además de los de riesgo y protectores comentados previamente, como el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven: crisis económica, tasas de desempleo, pobreza o riqueza de su país, satisfacción con la vida, etc. Sin olvidarnos, por último, de que “la sociedad globalizada del siglo XXI en que vive el alumno actual de secundaria se caracteriza por vertiginosos cambios y por un ritmo de vida marcado por una intensidad y rapidez muy elevadas” (Pérez-Escoda, 2015, p.2).

Como ya hemos explicado en el marco teórico, la educación emocional durante la etapa de la adolescencia es fundamental y necesaria; no obstante, para poder realizar un programa que favorezca el desarrollo de las competencias emocionales de los adolescentes es necesario conocer la situación actual de los jóvenes en Reino Unido.

Algunos datos sobre la salud mental y el bienestar de los adolescentes en Reino Unido revelan que (Royal College of Nursing, 2017):

- El 20% de los adolescentes puede presentar un trastorno mental en cualquier año
- El 50% de los problemas de salud mental se diagnostican a la edad de 14 años y el 75% a la edad de 25 años
- 1 de cada 15 adolescentes se autolesiona
- Cerca de 80.000 niños y adolescentes sufren depresión severa
- Más de 725000 personas de todas las edades tienen un trastorno alimentario siendo la tasa de jóvenes menores de 25 años el doble que los demás grupos de edades
- El suicidio sigue siendo una de las principales causas de muerte de adolescentes y jóvenes en Reino Unido. Concretamente en 2014 se suicidaron 149 personas con edades comprendidas entre los 10 y 19 años

Todos estos datos nos advierten de que existe un gran problema de salud mental y bienestar entre los adolescentes de Reino Unido y que sería conveniente actuar.

Un análisis realizado por la Fundación Botín, en el año 2008, revela algunos de los problemas que preocupan a la opinión pública y que acarrearán consecuencias negativas sociales y emocionales en el Reino Unido (Fundación Marcelino Botín, 2008, p.63):

- Poca motivación debido al auge de las nuevas tecnologías.
- Mayor presión en los exámenes provocando ansiedad y estrés.
- Uso abusivo de videojuegos y películas violentas lo que conduce a reacciones agresivas.
- Estructuras familiares laxas que crean inseguridad y minan la autoestima.
- Disminución de juegos físicos.

Además, existen otra serie de problemas mencionados por los medios de comunicación como:

- La epidemia de obesidad en niños;
- el incremento de situaciones depresivas;
- el aumento de problemas de conducta;

- los problemas psicológicos, es uno de cada 10 niños;
- el consumo de alcohol, que se ha duplicado; y
- según el informe de UNICEF, los niños británicos se encuentran en la lista de los más infelices y menos sanos de Europa.

Reino Unido, en materia de educación emocional, contó con un programa llamado SEAL (Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje) cuyo objetivo fue el promover las habilidades emocionales para favorecer el aprendizaje efectivo, el comportamiento positivo, la asistencia regular, la salud emocional y el bienestar de todos los que aprenden y de los que trabajan en las escuelas.

Este programa comenzó a implantarse en el año 2005 en todas las escuelas de primaria y en el 2007 en secundaria, instaurándose en el 90% de colegios de primaria y en el 70% de los centros de secundaria (SEAL, 2010). El programa estaba enfocado para llevarlo a cabo por todos los miembros de la comunidad educativa, a través de una serie de materiales preparados en forma de cuadernillos para profesores, alumnos y padres. SEAL se basaba en la premisa de que cada escuela debía encontrar su propio camino a la hora de utilizar los materiales; así, los materiales se podían utilizar de manera transversal a lo largo de todas las materias académicas, durante actividades extraescolares o en la hora de tutoría (Gov.uk, 2005).

La metodología que empleaba el programa era eminentemente práctica haciendo uso de diferentes agrupamientos (parejas, grupos pequeños, individual...), pequeñas asambleas de clase, juegos de rol...

Teóricamente, se fundamentaba en el modelo de inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman en 1995; por tanto, está diseñado para promover las cinco competencias propuestas por este autor (SEAL, 2010):

- Autoconciencia
- Autorregulación
- Motivación
- Empatía
- Habilidades sociales

El programa consta de 7 temas y cada tema debe ser trabajado durante al menos 6 semanas. Los temas eran los siguientes (Gov.uk, 2005):

- “New beginnings” (Septiembre y Octubre)
- “Getting on and falling out” (Noviembre y Diciembre)
- Going for goals! (Enero y Febrero)
- Good to be me (Febrero y Marzo)
- Relationships (Marzo y Abril)
- Changes (Junio y Julio)

A pesar del éxito de implementación inicial, el programa fue suspendido en el año 2010; no obstante, son muchos los centros educativos que aún siguen teniendo los materiales y trabajando con ellos (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2013).

Pese a todo el esfuerzo del gobierno que en ese momento implementó el programa, el programa SEAL nunca ha sido evaluado mediante un ensayo controlado aleatorio (ECA), aceptado por la mayoría, sino que gran parte de las investigaciones fueron evaluadas por el Departamento de Educación.

Su evaluación se llevó a cabo en los centros de Primaria y Secundaria de Reino Unido a nivel nacional. En la evaluación de los centros de secundaria se realizó un estudio cuasiexperimental que combinaba la investigación cuantitativa y cualitativa, con el fin de ver los resultados del programa.

En cuanto al componente cuantitativo, el estudio se llevó a cabo en 22 colegios donde el programa SEAL se había implementado y 18 donde el programa no se había implementado con el fin de ser comparados. Para ello se recolectaron una serie de datos, antes, durante y después de la aplicación del programa.

Respecto al componente cualitativo se seleccionaron 9 de los 22 colegios, en los que se implementó el programa SEAL para realizar estudios de casos cualitativos.

Los resultados del estudio arrojaron resultados muy dispares. Por un lado, algunas escuelas obtuvieron un buen progreso y fueron capaces de proporcionar evidencia clara acerca de la mejora escolar aplicando el programa. Sin embargo, otras obtuvieron poco progreso. Esto se puede deber a que algunas cuestiones de índole metodológico influyeron en la determinación de estas diferencias como un enfoque superficial a la hora de la implementación y un fallo en el mantenimiento de los niveles iniciales de la actividad.

En términos de impacto, el programa SEAL obtuvo resultados poco significativos sobre las habilidades sociales y emocionales del alumnado participante (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010).

Entre sus limitaciones se encontraron (Vázquez de Prada, 2015):

- Falta de rigor metodológico
- Falta de grupos de control
- Falta de evaluaciones longitudinales
- Diferencias significativas en pocas variables y la falta de determinación acerca de la eficacia de este.

Por otro lado, desde la Organización Mundial de la Salud (WHO) se llevaron a cabo una serie de revisiones acerca de los programas, tanto escolares como extraescolares, que se habían aplicado en Reino Unido entre el 2004 y 2014 y la efectividad de estos. En concreto se realizaron 39 intervenciones divididas en: 24 intervenciones con una competencia de enfoque de mejora y 14 intervenciones destinadas a reducir el comportamiento problemático (Clarke, Morreale, Field, Hussein & Barry, 2015)

Los resultados mostraron que aquellas intervenciones basadas en la competencia de mejora, aplicadas en centros escolares de Reino Unido, han conseguido buenos resultados en las habilidades sociales y emocionales de los participantes y, también, mejoras en el comportamiento. Sin embargo, de esas intervenciones, algunas fueron aplicaciones del programa SEAL, en el que los resultados no fueron tan positivos como los esperados. Así, la aplicación del programa SEAL en centros de Educación Primaria dio resultados significativos en cuanto a habilidades sociales y emocionales de los niños, pero resultados negativos en el rendimiento académico y actitudes hacia la escuela. Respecto a la aplicación del programa SEAL en Educación Secundaria no se encontró ningún impacto en las habilidades sociales y emocionales de los jóvenes participantes.

Por otra parte, en cuanto a las 15 intervenciones centradas en reducir los comportamientos problemáticos, la mayoría de las intervenciones apuntaron a reducir los comportamientos problemáticos, incluida la agresión, la violencia y el uso indebido de sustancias (Clarke, Morreale, Field, Hussein & Barry, 2015).

Como hemos podido observar, Reino Unido pone de su parte para mejorar el bienestar de sus estudiantes, pero los datos relacionados con el desarrollo de habilidades emocionales y sociales arrojan resultados negativos, por lo que sería necesario la puesta en marcha de otro tipo de programas. En la actualidad cuenta con programas creados por empresas privadas, no obstante, su implementación no es obligatoria.

El programa “ideal”, basándonos en evidencias científicas comentadas anteriormente, sería un programa centrado en el desarrollo de las competencias emocionales, con criterios de efectividad y con una metodología transversal que facilite la implementación y la intensidad de este, junto con un profesorado formado y una evaluación adecuada.

Para la elaboración y diseño de las actividades de esta propuesta de intervención se ha tenido en cuenta el currículo nacional británico por el que se establecen los contenidos, objetivos y competencias que deben adquirir los alumnos, en relación con la asignatura de español como lengua extranjera, en los cursos de 1º y 2º de la E.S.O. De esta forma, las actividades están adaptadas al nivel que poseen de español en esas edades y, teniendo en consideración los criterios metodológicos acerca de la efectividad de los programas de educación emocional, expuestos por Bisquerra y Durlak (2016; 2010).

Hay que señalar que en Reino Unido la enseñanza del español es obligatoria en los centros de secundaria; sin embargo, en primaria no lo es, por tanto, esta propuesta va dirigida a alumnos que hayan cursado la asignatura de español durante la etapa de primaria, ya que tendrán una serie de conocimientos adquiridos relativos al español.

A diferencia del programa SEAL, que pretendía llevar el programa en toda la escuela, el programa que se presenta a continuación se lleva a cabo íntegramente en una única materia: enseñanza del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta el curriculum de Reino Unido. De este modo, esta propuesta serviría como prueba piloto para una posible implementación futura en otras materias.

La metodología de esta propuesta es eminentemente práctica, como veremos más adelante en el apartado de metodología, incluyendo sesiones de formación previas para el profesorado, con el fin de conseguir una correcta implementación de esta. Se ha tenido en cuenta, para el diseño de las actividades, los criterios de efectividad

mencionados en el apartado 2.3, como fruto de una revisión de diferentes estudios con resultados positivos.

Respecto a la evaluación, se proponen tres tipos: la realizada por el profesor a través de un diario de campo sobre la implementación del programa y los logros alcanzados; la autoevaluación efectuada por los propios alumnos al finalizar cada sesión, para tomar consciencia de su propio aprendizaje; y una tercera evaluación a través de un cuestionario de educación emocional.

4.1.2 DOCENTES DE ESPAÑOL: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado es un pilar fundamental en la educación emocional de los alumnos, la obtención de resultados positivos va ligado a una buena preparación del profesorado. Pero, junto con la formación, el profesorado que imparte educación emocional debe mostrar y tener una actitud positiva con sus alumnos; por tanto, los docentes deben formarse y entrenarse, para luego llevar a la práctica lo aprendido (Bisquerra *et al.* 2010).

Para implementar un programa de educación emocional en un centro educativo es necesario contar con el compromiso y la formación de todo el profesorado. En muchas ocasiones esta premisa no se cumple; pero, está comprobado que la formación, el trabajo y la motivación de un profesor puede concitar el interés y el ánimo de otros profesores.

La coordinación entre el profesorado para la implementación de programas de educación emocional es esencial. Está comprobado que sin planificación ni coordinación, los programas pueden llegar a resultar inefectivos e inocuos (Bisquerra *et al.* 2010).

En esta ocasión se realizará, como formación inicial, una sesión de dos horas con los profesores de enseñanza de español del centro, con el fin de introducir el marco teórico y, a continuación, cinco sesiones de dos horas, para poner en práctica ejemplos de ejecución de cada competencia

Se utilizará una metodología práctica a través de dinámicas de grupo. Además de las sesiones presenciales, según Bisquerra (2005), también es conveniente que el profesorado realice trabajos individuales.

Asimismo, se llevará a cabo una formación permanente a lo largo de todo el curso académico, con sesiones de reflexión conjuntas para el seguimiento y con la finalidad de que el profesorado comparta sus impresiones, dudas, resultados, etc. acerca del programa.

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

	OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA
CONCIENCIA EMOCIONAL	Conocer, nombrar y saber identificar las 6 emociones básicas.	<p>Identificar situaciones asociadas a una emoción.</p> <p>Identificar y saber nombrar la emoción propia en un momento determinado.</p> <p>Identificar las emociones en los demás.</p> <p>Conocer las expresiones faciales de cada emoción.</p> <p>Conocer otras emociones.</p> <p>Desarrollar hábitos de trabajo</p>

		en grupo.
REGULACIÓN EMOCIONAL	<p>Saber que las emociones se pueden regular.</p> <p>Conocer posibles formas de regulación emocional en situaciones cotidianas.</p>	<p>Diferenciar las emociones en nosotros mismos y en los demás.</p> <p>Poner en práctica técnicas de regulación emocional en la vida diaria.</p>
AUTONOMÍA EMOCIONAL	<p>Identificar los aspectos positivos de uno mismo.</p> <p>Conocer las capacidades de uno mismo.</p>	<p>Aumentar y desarrollar la propia autoestima.</p> <p>Reflexionar acerca de las capacidades de uno mismo.</p>
COMPETENCIAL SOCIAL	<p>Conocer y saber identificar las habilidades básicas de comunicación.</p> <p>Ser capaz de resolver conflictos.</p>	<p>Practicar la comunicación expresiva y la escucha activa durante una conversación.</p> <p>Desarrollar hábitos de trabajo en grupo.</p>
HABILIDADES PARA LA VIDA Y BIENESTAR	<p>Ser capaz de establecer objetivos a corto o largo plazo y cumplirlos.</p> <p>Identificar las normas de cortesía.</p>	<p>Ser capaz de tomar decisiones.</p> <p>Ser consciente de las consecuencias positivas del uso de la cortesía.</p>

		Desarrollar hábitos de trabajo en grupo.
--	--	--

Tabla 3. *Objetivos generales y específicos del programa*

4.2.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DERIVADOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

	OBJETIVOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
CONCIENCIA EMOCIONAL	<p>Aprender el vocabulario de las emociones.</p> <p>Ser capaces de realizar una presentación de sí mismos.</p>	<p>Trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita.</p> <p>Repasar el vocabulario de las partes de la cara.</p> <p>Trabajar la expresión oral.</p>
REGULACIÓN EMOCIONAL	Trabajar la expresión escrita y comprensión lectora.	<p>Repasar vocabulario de las emociones.</p> <p>Repasar las palabras interrogativas.</p>
AUTONOMÍA EMOCIONAL	Aprender adjetivos referidos a la descripción de personas.	<p>Trabajar el género masculino y femenino.</p> <p>Trabajar la expresión escrita.</p> <p>Trabajar los verbos.</p>

COMPETENCIA SOCIAL	Saber saludar, despedirse, dar las gracias, etc. Y otra serie de expresiones básicas en español.	Trabajar la expresión escrita y oral.
	Trabajar los verbos acabados en infinitivo.	Trabajar la expresión verbal y no verbal. Repasar vocabulario de los días y meses.
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y BIENESTAR	Aprender expresiones de cortesía y saber cuándo hacer uso de ellas.	Trabajo de la expresión escrita.
	Emplear el tiempo verbal en la expresión escrita: presente del indicativo	Trabajo de la expresión escrita.

Tabla 4. *Objetivos generales y específicos derivados de la enseñanza del español*

4.3 TEMPORALIZACIÓN

El programa consta de doce sesiones que serán impartidas a lo largo de tres meses, iniciándose a comienzo de curso, en los meses de septiembre, octubre y noviembre.

En la mayoría de los institutos de Reino Unido, los centros educativos eligen el número de horas dedicadas a cada materia; al tratarse de la enseñanza del español, como una asignatura troncal y obligatoria, se darán aproximadamente entre tres y cuatro horas a la semana, de ellas una hora se dedicará al desarrollo del programa de educación emocional. Por tanto, teniendo cuenta esta distribución, a continuación, se muestra la temporalización de este:

SESIONES	COMPETENCIAS	ACTIVIDADES	DURACIÓN
<i>Sesión 1</i>	<i>Conciencia emocional</i>	Nos conocemos	60 minutos cada sesión
<i>Sesión 2</i>		Escritores por un día	
<i>Sesión 3</i>		¿Cómo te sentirías si...?	
<i>Sesión 4</i>	<i>Regulación emocional</i>	Paro, pienso y actúo	
<i>Sesión 5</i>		Exprésate	
<i>Sesión 6</i>	<i>Autonomía emocional</i>	¿Cómo soy?	
<i>Sesión 7</i>		Soy capaz de...	
<i>Sesión 8 y 9</i>	<i>Competencia social</i>	¿Cómo debo actuar?	
<i>Sesión 10</i>		Soy responsable	
<i>Sesión 11</i>	<i>Habilidades para la vida y el bienestar</i>	Creamos un decálogo entre todos	
<i>Sesión 12</i>		Aprendo a escuchar	

Tabla 5. Temporalización del programa

4.4 METODOLOGÍA

Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas extranjeras (2002) no solo existe una metodología para el aprendizaje de una lengua extranjera sino que

existe una amplia variedad de opciones. Desde una perspectiva más tradicional a través del enfoque por tareas, utilizando textos o practicando la expresión oral con una persona nativa hasta la utilización de medios audiovisuales, participando en cursos o de forma autodidacta (MECD, 2002).

En esta propuesta se ha utilizado el enfoque comunicativo, que tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Este planteamiento parte de la idea de que los alumnos no solo adquieran la lengua española, en este caso; sino que, también, sean capaces de utilizarla correctamente para poder comunicarse. Ello se consigue a través de la recreación de situaciones reales en el aula, en las que el alumno es el agente real del proceso de aprendizaje, lo que hace que el profesor no tenga un control directo sobre ellos, sino que actúe más bien como guía del proceso (Luzón & Soria, 1999).

Asimismo, el programa parte de un enfoque constructivista asumiendo la idea de construcción del aprendizaje a través de la “participación e implicación personal por parte del niño en el proceso de desarrollo y aprendizaje” (Bisquerra, 2011, p.74). De esta forma, se deben tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, así como sus centros de interés a la hora de elaborar la propuesta.

La metodología que se va a utilizar va a ser experiencial, participativa, activa y dinámica a través de role-playing, agrupamientos, etc. (Bisquerra, 2011). También, se ha tenido presente el principio de individualización, concibiendo al alumno como un ser único, lo que exigirá adaptaciones del programa a las características personales del alumnado.

El orden de las sesiones se llevará a cabo tal y como se especifica en el apartado 4.3 de temporalización. Cada sesión estará dividida en cinco partes que constan de introducción, desarrollo de la actividad, reflexión, plan de acción y evaluación que se detallan a continuación:

- Introducción que corresponde con el inicio de la sesión. El profesor introduce la competencia a desarrollar junto con una pequeña explicación acerca del contenido que se va a trabajar sobre español.
- Actividad o actividades, individuales y/o grupales de la competencia a desarrollar.

- Reflexión o puesta en común para que los alumnos tengan la oportunidad de expresar cómo se sienten, qué han aprendido, etc.
- Plan de acción: el alumnado tendrá la oportunidad de llevar a cabo las competencias emocionales en su vida diaria a través de actividades propuestas por el profesor.
- Evaluación: a través de un cuestionario. En él deberán evaluar la sesión de acuerdo con una serie de criterios establecidos por el profesor (Ver anexo I). Este cuestionario de Álvarez *et al.* (2006) se ha traducido del español al inglés y ha sido modificado introduciendo algunas cuestiones acerca de la enseñanza del español.

ESTRUCTURA DE LAS SESIONES	
1.	Introducción
2.	Actividad/es
3.	Plan de acción
4.	Evaluación

Figura 4. Estructura de las sesiones del programa

Además de este programa, se proponen una serie de actividades que se pueden llevar a cabo, de manera sistemática, dentro del aula:

- Creación de un **diario emocional** con el fin de observar el flujo emocional durante un tiempo y para que el alumnado sea capaz de identificar su estado de ánimo diario. Este diario emocional se puede llevar a cabo durante todo un curso académico. Para ello, les daremos una tabla que deberán completar diariamente, utilizando diferentes colores que irán asociado a un estado de ánimo (Ver anexo II).
- **Ejercicios de relajación.** Se llevarán a cabo al comienzo de cada sesión. Como señala Vargas (2010), estos ejercicios ayudarán a la reducción del

estrés, a una mejora del sistema inmunitario, a una bajada de niveles de tensión y a un aumento de la memoria de nuestro alumnado (Anexo III).

4.5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación se presenta el programa de educación emocional, dividido en sesiones basadas en las competencias emocionales propuestas en el Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009).

SESIÓN 1: NOS CONOCEMOS
--

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ser capaces de realizar una presentación de sí mismos. ➤ Trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita y oral. ➤ Repasar el vocabulario de las partes de la cara.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Conciencia emocional.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer, nombrar e identificar las 6 emociones básicas.

<p>Descripción:</p> <p>Para esta sesión trabajaremos las presentaciones en español, pues al tratarse de la primera clase, muchos alumnos aún no se conocen.</p> <p>Para ello, colocaremos a los alumnos en un círculo en el suelo, y les daremos las siguientes preguntas que deberán de responder en un papel.</p>
--

PRESENTACIÓN



¿Cómo te llamas?
¿Cuántos años tienes?
¿Dónde vives?
¿Cómo te sientes hoy?
¿Cuál es tu hobby favorito?
¿Tienes hermanos/as?
¿Cuál es tu asignatura favorita?
¿Qué te gustaría ser de mayor?

Elaboración propia

Una vez que hayan respondido las preguntas, deberán de presentarse utilizando como guía sus respuestas. Con el fin de hacer más dinámica esta actividad, en vez de presentarse a sí mismos, deberán de presentar a su compañero/a de la derecha.

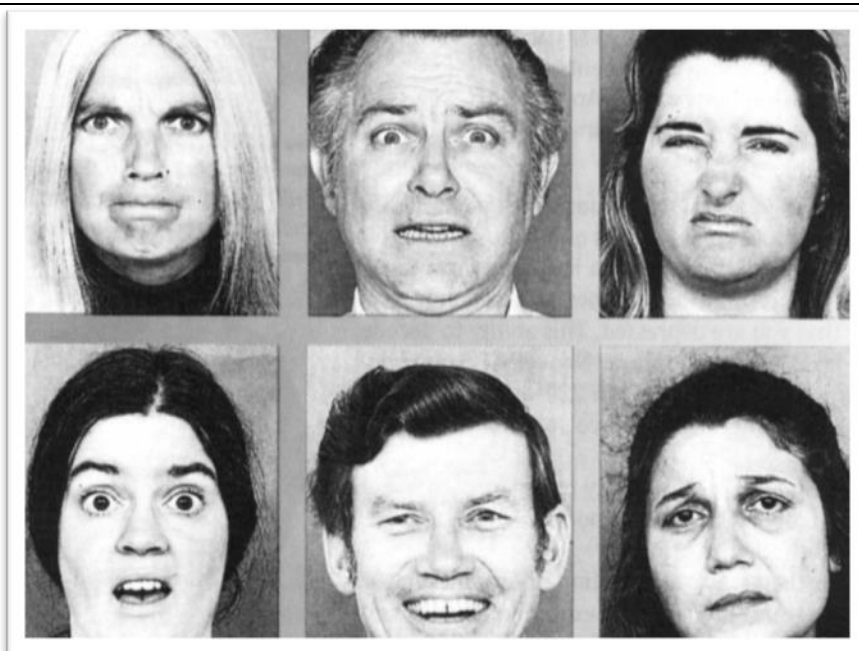
Con respecto a la competencia emocional a desarrollar, en esta sesión se trabajará la conciencia emocional, introducida por la pregunta del cuestionario: ¿cómo te sientes hoy?

Previamente se les habrá explicado qué son las emociones y cuáles son las seis emociones básicas para trabajar.



Elaboración propia

Les indicaremos a los alumnos que cada emoción tiene una representación facial. Para ello, les mostraremos la siguiente imagen, en la que deberán señalar aquellas partes de la cara que ayuden a identificar de qué emoción se trata. Aprovecharemos esta actividad para repasar el vocabulario de las partes de la cara en español.



Elaboración propia

A continuación, haremos un pequeño juego que consiste en identificar y distinguir los diferentes tipos de emociones básicas.

El profesor dará a cada alumno un sobre cerrado con una emoción, que deberá abrir cuando se le indique.

El profesor dirá en alto el nombre de una emoción; los alumnos que tengan escrita esa emoción se pondrán en pie e intentarán expresarla con los gestos de la cara. Este ejercicio se repetirá con todas las emociones.

Una vez terminado el juego les daremos tiempo para responder a las preguntas del cuestionario. Las intercambiarán con su compañero de la derecha y cuando hayan terminado saldrá cada uno al centro del círculo a presentar a su compañero.

OBSERVACIONES	El profesor deberá intentar que los alumnos se comuniquen en todo momento en español.
PLAN DE ACCIÓN	Pediremos a los alumnos que cuando lleguen a casa escriban en su cuaderno las seis emociones básicas aprendidas junto con un pequeño dibujo de cada emoción, sin la traducción al inglés.

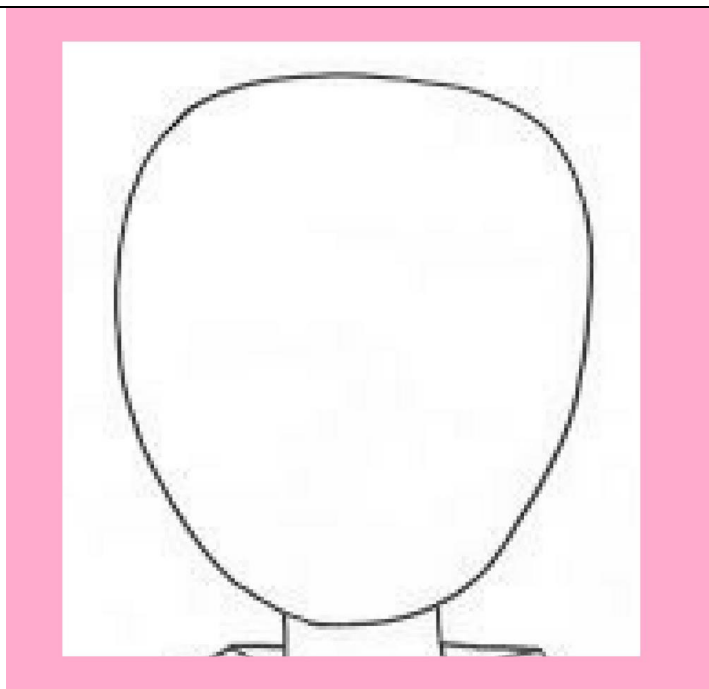
SESIÓN 2:

Escritores por un día

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	➤ Trabajar la expresión escrita y el uso de conectores
COMPETENCIA EMOCIONAL	Conciencia emocional
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none">➤ Identificar situaciones asociadas a una emoción.➤ Identificar y saber nombrar la emoción propia en un momento determinado.➤ Ampliar el vocabulario de las emociones.➤ Repasar el vocabulario de las partes de la cara y de las emociones.

Descripción:

Comenzaremos la sesión dándoles la plantilla de una cara, en ella deberán dibujar la emoción básica que represente cómo se sienten en ese momento; y luego, las compartirán, en gran grupo, comentando las diferencias en la expresión facial en cada una de ellas, con el fin de repasar el vocabulario de la sesión anterior. La plantilla es la siguiente:



Elaboración propia

Continuaremos la sesión ampliando el vocabulario de las emociones (vergüenza, ilusión, orgullo, envidia y culpa), explicando las características propias de cada emoción y repasando las emociones básicas, vistas en la sesión anterior.

A continuación, dispondremos a los alumnos en grupos de cuatro personas, aproximadamente, y entregaremos a cada grupo dos emociones.

Les pediremos que escriban una pequeña historia con esas dos emociones y utilizando frases sencillas. Para esa actividad les dejaremos la mitad de la sesión aproximadamente.

Una vez que todos los grupos hayan escrito sus emociones, las leerán en alto y los demás grupos deberán adivinar de que emoción se trata.

OBSERVACIONES	En el caso de que observemos que tienen alguna dificultad para escribir la historia, el profesor les guiará proporcionándoles ideas.
PLAN DE ACCIÓN	Cuando lleguen a casa, ese mismo día, deberán reflexionar qué emoción

	experimentan en ese momento, comprobar si ha habido alguna variación con relación a su estado anímico en clase e intentar analizar cuáles han podido ser los motivos, en el caso de que hubiera habido algún cambio.
--	--

SESIÓN 3:

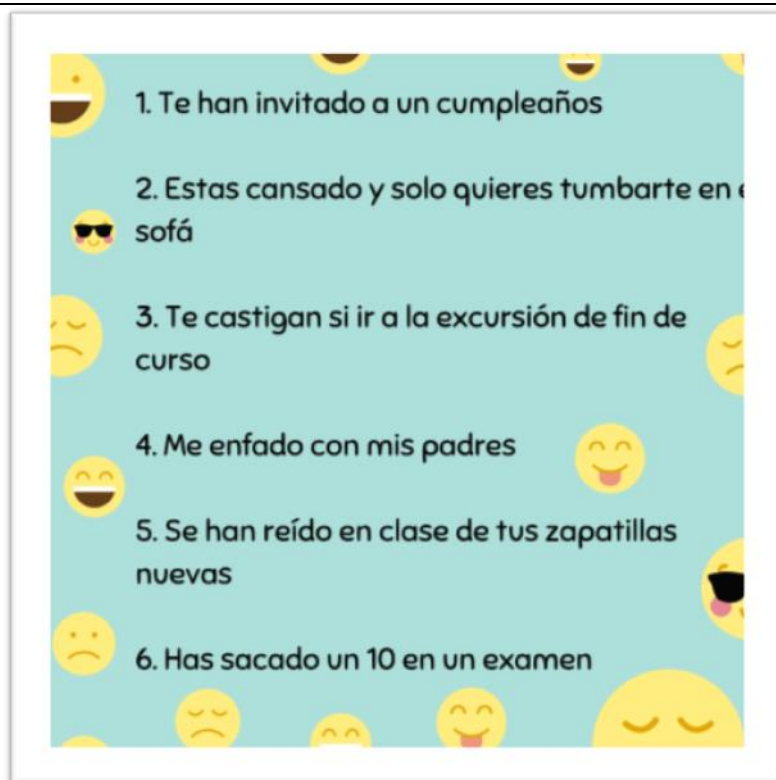
¿Cómo te sentirías si...?

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repasar el vocabulario sobre las emociones. ➤ Comprensión lectora y expresión oral.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Conciencia emocional.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relacionar las emociones con situaciones cotidianas de la vida. ➤ Identificar y diferenciar las emociones en nosotros mismos y en los demás.

Descripción:

Esta sesión se dividirá en dos partes. En la primera el profesor presentará una serie de situaciones de la vida cotidiana a los alumnos y estos deberán expresar cómo se sentirían, si ellos fueran ellos los protagonistas, utilizando una emoción que escribirán en español.

Las situaciones son las siguientes:



Elaboración propia

Una vez realizada la actividad, se dispondrán a los alumnos en grupos de 4 o 5 personas y deberán comentar entre ellos sus respuestas. Seguidamente, se pondrá en común en gran grupo con el profesor.

La segunda parte de la sesión se dedicará a buscar emociones en los demás. Para ello, el profesor facilitará revistas, periódicos y fotografías de situaciones, en las que aparecen personas mostrando diferentes emociones.

Los alumnos se dividirán en los mismos grupos ya establecidos en la actividad anterior y deberán clasificar las fotografías, según las emociones que encuentren. Una vez clasificadas, se hará entre todos uno mural y se pegarán los diferentes recortes clasificados por emociones en español.

OBSERVACIONES	Se intentará por parte del profesor que los alumnos al comentar las actividades lo hagan en español.
PLAN DE ACCIÓN	Cuando lleguen a casa pueden preguntarles a sus familiares

	(padre/madre, hermano/s, abuelo/s...) que les digan situaciones que hayan vivido para cada una de las 6 emociones básicas (asco, miedo, tristeza, ira, sorpresa y alegría), con el fin de ayudar a consolidar la identificación de emociones desde una situación real.
--	--

SESIÓN 4:

Paro, pienso y actúo

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión lectora. ➤ Trabajo de la expresión escrita. ➤ Repasar las palabras interrogativas en español.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Regulación emocional.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber que las emociones se pueden regular. ➤ Conocer técnicas de regulación emocional.

Descripción:

Explicaremos a los alumnos que muchas veces podemos encontrar situaciones en las que nos enfadamos y nos cuesta gestionar nuestras emociones. También el aprendizaje de una segunda lengua, como es el caso del español, puede llevar a la frustración o a la ansiedad.

Por tanto, esta sesión la dedicaremos a enseñar a los alumnos posibles formas de regulación emocional.

Para la actividad se dispondrá a los alumnos en grupos de 4 o 5 personas y se

les entregará a una serie de situaciones cotidianas y reales, con una lista de preguntas que deberán responder. Las situaciones y preguntas se muestran a continuación:

SITUACIONES

Lucía ha estudiado mucho para el examen de Ciencias pero ha suspendido

Los padres de María la han castigado sin ir al cumpleaños de su mejor amiga por llegar tarde siempre a clase

Antonio llevaba mucho tiempo para comprar unas entradas para un concierto de su cantante favorito. Cuando va a por ellas, le dicen que ya no quedan

El perro de Patricia fue atropellado el otro día por un coche

A Marisa se le ha caído el móvil nuevo al suelo y se le ha roto

Elaboración propia

PREGUNTAS

¿Que emoción crees que siente el/la protagonista de la situación?

¿Cómo te sentirías tu si fueses el/la protagonista?

¿Cuál crees que fue su reacción al enterarse?

¿Qué crees que puede hacer para sentirse mejor?



Elaboración propia

Nos interesa en esta actividad que conozcan formas de regulación de las emociones, por tanto, a partir de las respuestas dadas por el alumnado en la última pregunta (¿Qué puede hacer el protagonista para sentirse mejor?), vamos a dar una serie de estrategias que puedan utilizar en las situaciones de su vida cotidiana. Les explicaremos que existen múltiples técnicas, pero en clase les enseñaremos dos, utilizando la respiración. Las técnicas se encuentran en el Anexo III.

Además, aprovecharemos la ficha de las preguntas para repasar las palabras interrogativas en español (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, etc.).

OBSERVACIONES	Se intentará que los alumnos al comentar las actividades lo hagan en español.
PLAN DE ACCIÓN	Deberán preguntar a alguno de sus familiares (padre, madre, hermano/s, abuelo/s...) que hacen ellos cuando se encuentran en una situación que les produce enfado, ira, nerviosismo,

	ansiedad... y los que quieran podrán compartirlo con sus compañeros en la siguiente sesión.
--	---

<p align="center">SESIÓN 5:</p> <p align="center">Exprésate</p>
--

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repasar el vocabulario de algunas emociones básicas y secundarias. ➤ Trabajar la expresión escrita.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Regulación emocional.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar y expresar situaciones que produzcan emociones específicas en nosotros mismos y en los demás.

<p>Descripción:</p> <p>Comenzaremos la sesión preguntando si hay algún voluntario que quiera compartir la respuesta de sus familiares sobre cómo hacen ellos para sentirse mejor en la situación de ira o enfado.</p> <p>A continuación, en esta sesión vamos a intentar ayudar al alumnado a que identifiquen y expresen situaciones que les producen distintas emociones. Para ello les daremos la siguiente plantilla:</p>
--

¿Qué te hace sentir así?

<p>ENFADADO/A</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>TRISTE</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>CULPABLE</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>???</p>	<p>SORPRENDIDO/A</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>AVERGONZADO/A</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>ILUSIONADO/A</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	------------	---

Elaboración propia

Deberán rellenar la plantilla en español. (Ejemplo: Emoción: vergüenza- Tengo vergüenza cuando hablo en clase). Se les dará los siguientes comienzos de frases para que les resulte más sencillo completar la plantilla, aunque podrán utilizar otros.

Una vez que cada alumno haya rellenado su plantilla, les daremos otra igual para que la rellenen pero en este caso con su compañero de al lado.

Cuando terminen, compararán entre ellos ambas plantillas.

Me siento (emoción) cuando...

Estoy (emoción) cuando...

Tengo (emoción) cuando....

Elaboración propia

Para finalizar, en gran grupo comentaremos que hacen ellos cuando se encuentran en esas situaciones.

OBSERVACIONES	En el caso de que algún alumno comparta alguna técnica o idea interesante de sus familiares para regular las emociones, el profesor podrá explicar esa técnica o idea a los alumnos, con el fin de darles más herramientas para gestionar las emociones.
PLAN DE ACCIÓN	Podrán llevar la plantilla a casa y preguntar a sus familiares (padre, madre, hermano/s, abuelo/s...) que situaciones les hacen sentir las emociones escritas en ella y comprobar si coinciden algunas de ellas con las suyas.

SESIÓN 6:

¿Cómo soy?

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none">➤ Aprender algunos adjetivos referidos para describir la forma de ser de una persona.➤ Trabajar el género masculino y femenino de una palabra.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Autonomía emocional.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none">➤ Conocer los puntos fuertes de uno mismo.➤ Desarrollar la propia autoestima.➤ Aumentar la autoestima.

Descripción:

En primer lugar, el profesor dará la siguiente ficha con una lista de adjetivos a los alumnos relacionados con la forma de ser de una persona, tanto positivos como negativos y dirá su significado en inglés. Los alumnos deben apuntarlo en su cuaderno.

ADJETIVOS

Sincero/a

Hablador/a

Generoso/a

Tímido/a

Divertido/a

Extrovertido/a

Nervioso/a

Responsable

Amable

Simpático/a

Dulce

Miedoso/a

Educado/a

Perezoso/a

Elaboración propia

Pediremos al alumnado que escriba, en un post-it, tres adjetivos positivos sobre ellos mismos, que tendrán que pegarlo en su brazo derecho.

A continuación, cada alumno deberá escribir en un post-it algo bueno de otro compañero y se lo pegará en el brazo izquierdo. El único requisito es que los adjetivos tienen que estar escritos en español. Pueden utilizar los adjetivos escritos en la ficha anterior u otros.

Una vez hayan terminado, volverán a sus mesas y deberán comparar si lo que ellos han escrito como positivo coincide con lo que sus compañeros le han escrito. A partir de ese momento, tendrán cinco minutos de reflexión sobre los resultados obtenidos, que después será compartida en gran grupo.

OBSERVACIONES

En el caso de que nombren adjetivos no vistos en la ficha anterior, el profesor dirá su significado en inglés y deberán apuntarlo también en el cuaderno.

PLAN DE ACCIÓN	Cuando lleguen a casa podrán pegar los post-it en sus habitaciones, en un lugar visible, con el fin de que no se olviden de sus puntos positivos.
-----------------------	---

SESIÓN 7:
Soy capaz de...

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajar los verbos. ➤ Trabajar la expresión escrita.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Autonomía emocional
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer y reconocer las capacidades de uno mismo.

Descripción:

En esta actividad vamos a hacer que los alumnos reflexionen acerca de sus capacidades. Para ello, les daremos la siguiente ficha que deberán rellenar con aspectos relacionados con sus capacidades.



Elaboración propia

Se les dará el siguiente ejemplo a los alumnos para que les sirva de referencia de cómo lo tienen que rellenar. Ejemplos:

- Soy capaz de contar hasta 100 en español.
- No soy capaz de correr 10 km.

Deberán escribir tantas frases como ellos quieran.

Una vez que hayan terminado, se compartirán algunas de las frases en gran grupo y se preguntará a los alumnos cuantas frases han puesto en cada columna, ya que, normalmente, se tiende a escribir más aspectos negativos (no soy capaz), que positivos (soy capaz).

El profesor deberá explicar la importancia que tiene el reconocer las capacidades reales de uno mismo con el fin de que los alumnos vean que no todos son capaces de hacer las mismas cosas, pero aún así todos tienen sus propias capacidades.

También, se hará hincapié en los verbos utilizados que deberán escribir en su cuaderno junto con la traducción una vez finalizada la actividad.

OBSERVACIONES	Cuando se termine la actividad, el profesor recogerá la ficha de cada alumno
----------------------	--

	para corregirla y se la devolverá en la sesión siguiente.
PLAN DE ACCIÓN	En esta actividad no se ha establecido ningún plan de acción.

SESIÓN 8 y 9:
¿Cómo debo actuar?

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajar la expresión verbal y no verbal. ➤ Saber saludar, despedirse, dar las gracias, etc. Y otra serie de expresiones básicas en español. ➤ Repaso de los adjetivos
COMPETENCIA EMOCIONAL	Competencia social
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer y saber identificar las habilidades básicas de comunicación ➤ Ser capaz de resolver conflictos.

Descripción:

Esta actividad tiene que ver con el dominio de las habilidades sociales básicas, por tanto, para su práctica vamos a realizar una actividad de role-playing.

Antes de comenzar la actividad, el profesor repasará con los alumnos las siguientes expresiones de comunicación básicas, que deberán utilizar durante la actividad.



Elaboración propia

Pediremos a los alumnos que se inventen una situación en donde cada uno represente a un personaje. A modo de guía se les darán las siguientes situaciones:

- Estáis en un restaurante. Os traen la comida y está fría.
- Estáis en el aeropuerto. Han cancelado vuestro vuelo.
- Estáis en clase. Os han castigado sin recreo por vuestro mal comportamiento.
- Otras.

Cada personaje tendrá una característica específica, expresada con un adjetivo trabajado en sesiones anteriores.

A continuación se establecen los personajes con sus adjetivos:

- PERSONAJE 1: Amable
- PERSONAJE 2: Miedoso/a
- PERSONAJE 3: Perezoso/a
- PERSONAJE 4: Nervioso/a

A cada grupo se les dará un personaje distinto. Es requisito que al menos cuatro de las expresiones básicas de comunicación vistas, aparezcan durante el role-playing.

Para que sea más sencillo el desarrollo de esta actividad de role-playing su duración será de dos minutos y deberán decir al menos una o dos frases cada uno.

El profesor durante la preparación del role-playing irá pasando por cada grupo, ayudando y proporcionando ideas.

Para la preparación de la actuación les daremos toda la sesión y la siguiente se dedicará a su exposición para el resto de los compañeros.

Durante las actuaciones, los alumnos que no participen en ella deberán adivinar que adjetivo describe a cada personaje.

OBSERVACIONES	El profesor tomará nota de la expresión oral de cada alumno y de la participación e involucración de estos en la actividad.
PLAN DE ACCIÓN	Les explicaremos que estas expresiones hay que ponerlas en práctica en clase y en la vida diaria.

SESIÓN 10:

Soy responsable

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crear un horario con objetivos diarios o semanales. ➤ Repasar el vocabulario de los días y meses en español. ➤ Trabajar la expresión escrita.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Habilidades para la vida y bienestar.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ser capaz de crear objetivos a cortos o largo plazo y cumplirlos.

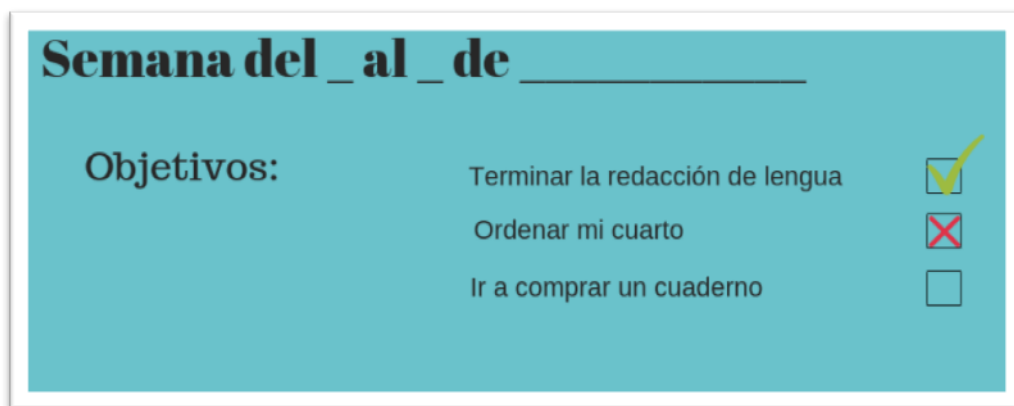
- Ser capaz de tomar decisiones.

Descripción:

En esta sesión se va a trabajar el sentido de la responsabilidad a través de la competencia de autonomía emocional. Para ello, cada alumno elaborará su propio horario semanal, en el que establecerá objetivos que desea conseguir al finalizar la semana, por ejemplo.

Antes de comenzar la actividad, aprovecharemos para repasar el vocabulario de los días y los meses en español y los escribirán en su cuaderno.

Una vez hecho el repaso del vocabulario, les daremos la siguiente plantilla que podrán utilizar para la creación de esos objetivos. En este caso hemos añadido algunos objetivos a modo de ejemplo:



La plantilla es un recuadro de color azul claro con un título "Semana del _ al _ de _" en la parte superior. Debajo del título, el texto "Objetivos:" introduce una lista de tres tareas. Cada tarea tiene un cuadro de verificación a su derecha. La primera tarea, "Terminar la redacción de lengua", está marcada con una X verde. La segunda, "Ordenar mi cuarto", está marcada con una X roja. La tercera, "Ir a comprar un cuaderno", no está marcada.

Semana del _ al _ de _	
Objetivos:	
Terminar la redacción de lengua	<input checked="" type="checkbox"/>
Ordenar mi cuarto	<input type="checkbox"/>
Ir a comprar un cuaderno	<input type="checkbox"/>

Elaboración propia

Imprimiremos las suficientes para que todos los alumnos tengan suficientes plantillas para rellenarlas semanalmente hasta final de curso.

OBSERVACIONES	Deberán escribir los objetivos en español.
PLAN DE ACCIÓN	Una vez terminado el horario podrán colocarlo en su habitación y continuar estableciendo objetivos con la finalidad de cumplirlos.

SESIÓN 11:

Creamos un decálogo entre todos

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	➤ Aprender expresiones de cortesía y saber cuándo hacer uso de ellas.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Habilidades para la vida y bienestar.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<div>➤ Identificar expresiones de cortesía.</div> <div>➤ Ser consciente del uso de normas de cortesía.</div>

Descripción:

El profesor explicará la necesidad de usar unas normas básicas de comunicación en las relaciones sociales, como por ejemplo saludar, dar las gracias o estar dispuesto a ayudar a alguien.

Una vez introducida la competencia que se va a trabajar, comenzaremos con la actividad, para ello organizaremos grupos de cuatro o cinco alumnos.

La actividad consiste que todos los alumnos confeccionen unas normas básicas de cortesía. Al lado de cada norma deberán poner un ejemplo de aplicación de esta. Es requisito indispensable que escriban las normas y los ejemplos en español

Una vez terminado, se pondrán en común. Como probablemente muchas se repitan, intentaremos hacer un decálogo compuesto por 10 normas aproximadamente.

A continuación, se muestra un decálogo que podemos mostrar a los alumnos para que les sirva de ejemplo:

DECÁLOGO DE CORTESÍA



Mostrar agradecimiento	Gracias/ ¡Muchas gracias!
Pedir por favor las cosas	Por favor, ¿Me dejas pasar?
Llamar a los compañeros/as por su nombre	Luis, Marta...
Mostrar interés hacia los demás	¿Qué tal te ha ido el día?
Saludar cuando se llega a clase	Hola/Buenos días

Elaboración propia

Cuando terminen la actividad, entre todos, harán un cartel que colgarán en el aula como elemento de referencia a tener presente.

Esta actividad está inspirada en el programa de Educación Emocional dirigido a alumnos de secundaria elaborado por el Gobierno de Guipuzkoa en el año 2008.

OBSERVACIONES	El profesor deberá recordar diariamente la importancia del uso de estas normas para ir poco a poco integrándolas en la rutina de clase.
PLAN DE ACCIÓN	Les explicaremos que estas normas hay que ponerlas en práctica en clase y en la vida diaria.

SESIÓN 12:

Aprendo a escuchar

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none">➤ Emplear el tiempo verbal: presente del indicativo.➤ Trabajar la expresión escrita y oral.
COMPETENCIA EMOCIONAL	Habilidades sociales para la vida y bienestar.
OBJETIVO(S) DE LA COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none">➤ Practicar la comunicación expresiva y la escucha activa durante una conversación

Descripción:

Para comenzar la sesión el profesor repasará el tiempo verbal del presente del indicativo. A continuación, la sesión se dividirá en dos partes.

En la primera, se le pedirá al alumnado que escriba cómo es su día, desde que se levantan hasta la hora de comer, utilizando como mínimo diez renglones, con el requisito de que el texto sea en español y esté escrito en presente del indicativo. Este texto les servirá de apoyo para la segunda parte de la sesión.

En la segunda parte de la sesión, organizaremos al alumnado por parejas: leerán lo que han escrito en el papel, con el objetivo de trabajar la escucha activa y practicar la comunicación expresiva.

Para finalizar, el profesor mandará a algunos alumnos que expliquen lo que su compañero le ha contado.

A continuación, se muestran una serie de normas sobre la escucha activa, que serán expuestas en el aula.

NORMAS ESCUCHA

ACTIVA

- Mirar a los ojos a la persona interlocutora.
- Afirma con la cabeza.
- Contesta con algún "sí" u otras afirmaciones.
- Pide alguna explicación, sin que interrumpa la narración.
- No hagas juicios de valor a lo que te exponen.
- No hagas juicios de valor si no te lo piden expresamente.
- No trates de dar solución rápidamente a lo que te cuentan.
- Utiliza técnicas de repetición y de reflejo.



Elaboración propia

OBSERVACIONES	Es importante que el profesor al finalizar la sesión se lleve las producciones de cada alumno, con el fin de evaluarlas y darles feedback para futuras redacciones. Las normas de escucha activan las explicará el profesor en inglés.
PLAN DE ACCIÓN	Les explicaremos que estas normas de escucha activan deben de ponerlas en práctica en clase y en la vida diaria.

4.6 EVALUACIÓN

La evaluación de un programa es un elemento fundamental para la comprobación del éxito y eficacia de este. A través de ella, se conocerán los puntos fuertes y débiles de cualquier intervención. Para la evaluación del programa de educación emocional se proponen tres vías:

1. Evaluación por parte del profesor a través de un diario

Esta evaluación se llevará a cabo diaria y sistemáticamente. El profesor registrará en un diario de campo observaciones, reflexiones y aquellos aspectos que considere relevantes, sobre su práctica y sobre la respuesta del alumnado acerca de la marcha del programa. Se trataría de una evaluación continua.

Para que esta tarea sea más sencilla, se ha elaborado una plantilla que el profesor podrá utilizar como guía (Ver anexo IV).

2. Evaluación por parte del profesor a través de un cuestionario a los alumnos

Esta evaluación se llevará a cabo a través de un cuestionario antes y al finalizar el programa. Se trata del Cuestionario de Educación Emocional (CEE) elaborado por el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) basado en el Modelo Pentagonal de competencias de Bisquerra (2009). Este cuestionario sirve tanto para el análisis de las necesidades de cada alumno como para la evaluación de la eficacia de los programas de intervención (producto) (Álvarez *et al.*, 2001). El cuestionario se encuentra en el anexo V.

3. Evaluación por parte de los alumnos al finalizar cada sesión, por medio de un sistema de post-it

Esta evaluación se va a llevar a cabo al finalizar cada sesión con el objetivo de que el profesor obtenga un feedback inmediato sobre las actividades.

Así, el profesor realizará un mural dividido en cada una de las sesiones con sus correspondientes fechas, que se colgará en el aula. Al finalizar cada sesión el alumnado, individualmente, escribirá en un post-it y en español los siguientes aspectos:

- ¿Cómo te has sentido al principio de la sesión y cómo te sientes ahora?

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión? ¿Y lo que menos?
- ¿Qué has aprendido en la sesión de hoy?

Esta dinámica ayudará al profesor en su práctica educativa diaria y futura, pudiendo repetir o desechar actividades.

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, junto con la evaluación a través de los post- it, el alumnado deberá rellenar un cuestionario (Anexo I) acerca de sus emociones y aprendizaje durante cada sesión.

Por último, respecto a la evaluación de los contenidos de español, al tratarse de un programa que no va a tener lugar durante todas las sesiones de la asignatura, se llevará a cabo una evaluación ordinaria solo de los contenidos de español como lengua extranjera.

III.CONCLUSIONES

Para concluir recordaremos que a lo largo de este trabajo se ha llevado a cabo una revisión sobre la necesidad de un bienestar emocional y un desarrollo positivo en la etapa de la adolescencia, con el objetivo de dotar a los adolescentes de recursos y estrategias que mejoren su bienestar.

Tras el estudio teórico acerca de estas ideas sobre las que se sustenta el trabajo, se ha constatado la importancia de considerar a la adolescencia como una etapa de crecimiento y de oportunidad, pasando de un modelo de déficit a un modelo de competencia basado en el desarrollo positivo y complementando los factores de riesgo con factores protectores, con el fin de mejorar su bienestar.

Se menciona a la escuela como una de las instituciones más adecuadas, siendo la única para muchos alumnos (Goleman, 1995), sin olvidarnos del papel de otras instituciones sociales como la familia o la comunidad en su desarrollo.

Tal y como muchos autores citados mencionan en sus estudios e investigaciones sobre la educación emocional, esta ha sido olvidada durante mucho tiempo, al centrar la educación en una mera transmisión de conocimientos.

La educación debe promover una alfabetización en términos académicos junto con una alfabetización emocional que permita a los adolescentes desarrollar competencias para su futuro. Como afirma Bisquerra (2005), la educación emocional “es una educación para toda la vida” (p.97).

Teniendo en cuenta todo lo descrito, se ha elaborado una propuesta de intervención a través del diseño de un programa de educación emocional por medio de la enseñanza del español como lengua extranjera dirigido a alumnos de secundaria de Reino Unido, de los cursos 1º y 2º. Para el diseño de este programa se han tenido presentes los criterios metodológicos de efectividad, mencionados con anterioridad, obtenidos de la revisión de numerosos metaanálisis de las intervenciones más exitosas y eficaces, con el objetivo de seguir las metodologías que nos aseguren el éxito.

El programa está basado en el Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009), por el que se establecen una serie de competencias que los alumnos deben dominar con el fin de aumentar su bienestar emocional.

Este programa pretende ser una prueba piloto en la asignatura de enseñanza del español como lengua extranjera en centros de secundaria de Reino Unido, con la intención de considerar su posible eficacia en otras materias académicas, una vez evaluados sus resultados. La implementación de la educación emocional transversalmente en esta asignatura permite a su vez considerarse como un elemento innovador de la presente propuesta.

Para finalizar, voy a recoger una breve reflexión personal sobre lo que ha supuesto la realización de este trabajo y los aprendizajes que extraigo del mismo.

A lo largo de todos estos meses he adquirido una serie de habilidades en la búsqueda, selección y curación de contenidos, adecuadas a este ámbito académico. Al esfuerzo requerido en la búsqueda de la información necesaria para documentar el trabajo, hay que añadir mi escasa formación sobre la educación emocional en la adolescencia y la dificultad de su enseñanza en lengua española para alumnos de habla inglesa de Reino Unido.

Gracias a este trabajo he profundizado en el concepto de educación emocional y he constatado, a través de diferentes investigaciones, que la educación emocional es clave en el desarrollo de las personas e imprescindible en la etapa de la adolescencia y que la escuela juega un papel primordial en su aprendizaje. De ahí la importancia de la

formación y el trabajo cooperativo del profesorado, en esta materia, para poder llevar a cabo con éxito un programa de estas características.

En definitiva, la conclusión más destacable de este trabajo es que la educación emocional a través de competencias no solo ayuda a mejorar el bienestar en general, si no que también interviene en otros aspectos de la vida de un adolescente como: en su rendimiento académico; en sus relaciones interpersonales; en un aumento de sus habilidades sociales o en la disminución de la ansiedad y el estrés, entre otros.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, J., Casas, F., y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5.
- Antolín, L., Capecci, V., Del Moral, G., Musitu, G., Oliva, A., Povedano, A., Suárez, C. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*, Madrid, España, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Barrantes-Brais, K., & Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 101-123.
- British Broadcasting Corporation (2018). Crime statistics: Violent crime and sex offences rising, police figures suggest. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/uk-42815768>
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (Coord); Álvarez, M. Casas, E.; Castellá; J. Corominas, E.; Cuadrado, M... (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Práxis.
- Bisquerra, R., Bisquerra Prohens, A. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. (3º ed). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2018). Competencias emocionales. *Rafael Bisquerra*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114
- Bisquerra, R., Agulló Morera, M. J., & Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa de Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Blasco, C. (2012). Descripción y análisis de los factores protectores de adolescentes en la prevención del delito: el perfil del adolescente resistente y las competencias emocionales asociadas. Generalidad de Cataluña. Departamento de Justicia.
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A

meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Casas, F., Rosich i Vilaró, M., & Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de psicología*, 2000, 31(2), p. 73-86.

Casullo, M. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.

Ciarrochi, J., Wilson, C. J., Deane, F. P. Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help-seeking in adolescence? the role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(2), 103-120.

Chóliz, M. (1995): La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps): *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.

Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., & Barry, M.M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway

Consejería de salud. (2008). La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención. Recuperado de http://www.ayto-fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar_social/41823_2342342012143647.pdf

Costa, M. & López, E. (2008). *Educación para la salud: Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.

- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- De Andrés Vilorio, C. (2015). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.
- De la Cruz Sánchez, E., Feu, S. & Vizuite-Carrizosa, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 31-40.
- Delgado, O., Antolín-Suárez, L., Díaz, P., Relinque, S., del Moral Arroyo, G., Rodríguez-Meirinhos, A., ... & Ochoa, M. (2002). Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo.
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- Donas, S. (1999). Protección, riesgo y vulnerabilidad. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(4), 1-11
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal Community Psychology*, 45(3), 294-309. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10464-010-9300-6>
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Fernández–Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España. *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), p.0.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 94-104.
- Freire, C (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento* (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Fundación Marcelino Botín (2008). Educación emocional y social. Análisis Internacional. Recuperado de https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C.P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.
- Hearn, L., Campbell-Pope, R., House, J & Cross, D. (2006). *Pastoral Care in Education*. Child Health Promotion Research Unit, Edith Cowan University, Perth.

- Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: Lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 248-260,
- Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/social-and-emotional-aspects-of-learning-seal-programme-in-secondary-schools-national-evaluation>
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 41(1), 69-79.
- Keyes, C.L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. *Flourishing*, 293-312.
- Keyes, C. L., Sthmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., . . . von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- López, L. (2011). *Relajación en el aula: Recursos para la educación emocional*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.

- Luzón, M., & Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 2(2), 63-91.
- Mena Edwards, M., Romagnoli Espinosa, C., & Valdés Mena, A.M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 (3), 1-21.
- Mental Health Foundation. (2016). Fundamental Facts About Mental Health 2016. Mental Health Foundation: London. Recuperado de <https://www.mentalhealth.org/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Archivo Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2017). Development through life: A psychosocial approach. Cengage Learning.
- Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2015). Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico. Recuperado de <http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1&IDTIPO=180>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010791114562>
- Oliva, A (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 115-122.

- Oliva, A., Pertegal, A., Antolín, L., Reina, C., Parra, Á., Pascual, D., Estévez, R., Ríos, M. (2012). Propuestas para la promoción de los activos escolares para el desarrollo adolescente. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla
- Oliva, A., Reina, M.C., Hernado A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Parra, A., Ríos, M., Estévez, R.M. y Pascual, D.M. (2011). Activos para el desarrollo positivo y salud mental en la adolescencia. Junta de Andalucía: Consejería de Salud.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). El bienestar de los estudiantes: informe PISA 2015. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Spain-Spanish.pdf>
- Páramo, M. D. L. Á. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
- Parra, Á., Oliva, A & Antolín, C. (2009). Los programas extraescolares como recursos para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del psicólogo*, 30(3), 265-275.
- Pasqualini, D. & Llorens, A. (2010). Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: Una mirada integral. In *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Organización Panamericana de la Salud
- Pérez-González, J. C., & Garrido, P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.

Pertegal, M., Á., Oliva promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>

Polo, C. (2009). Resiliencia: factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. Serie de internet]. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Redorta, J., Bisquerra, R., & Obiols, M. (2011). *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rivera, A. (2015). Arqueología de las emociones. *Vínculos de historia*, 4, 41-61.

Romero, R., Guajardo, G., & Nava, F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 77-90.

Royal College of Nursing. (2017). Child and Adolescent Mental Health. Recuperado de <https://www.rcn.org.uk/professional-development/publications/pub-006021>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel

de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69(3), 113-119.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

Trianes, V., & García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (44), 175-189.

Vázquez C., & Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.

Victoria, C. & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592

Vivas, M. (2008). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.

Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Dikinson.

Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends*, 11(1), 1-5.

V. ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONNAIRE:

EMOTIONAL EDUCATION THROUGHT SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Name & surname:

Nº session:

Year:

1. Rate the following aspects of the session

	TOTALLY AGREE	AGREE	INDIFFERENT	DISAGREEMENT	TOTALLY IN DISAGREE
a) The activities of the session have been easy for me					
b) I consider that the session has been interesting					
c) What have I learned will be useful					
d) I have found it fun to participate in the activities					
e) I have learned new Spanish vocabulary					
f) I consider that I have					

improved the oral and written expression in Spanish					
---	--	--	--	--	--

2. Mark the box closest to the words that best express how you felt during the session with a cross

Satisfied							Dislike
Concerned							Relaxed
Insecure							Secure
Happy							Sad
Relaxed							Nervous
Distrustful							Confident
Comfortable							Uncomfortable
Bored							Enthusiastic
Desinterested							Interested

3. If you had to choose the word that expresses how you felt at the end of the session, which of the following would you prefer?

Satisfied

☐

Indifferent

☐

Dissatisfied







☐

4. Would you change something from today's session? If so, what would you change and why?

THANK YOU!

ANEXO II

[illegible]

	Enfadado, frustrado, irritado
	Concentrado, productivo, energético
	Feliz, contenido, querido
	Normal
	Aburrido, enfermo
	Triste, solo, ansioso
	Poco productivo, insatisfecho

Anexo III

Técnicas de relajación (López, 2016):

- A través de la **respiración**:

Primero se practicará con el alumnado la respiración correcta, para luego dar paso a dos técnicas de respiración.

La respiración correcta es: *lenta, distendida, profunda y completa*. Para que la respiración correcta tenga lugar, se han de seguir las siguientes fases:

- Inspiración (debe ser más corta que la espiración): introducir aire en los pulmones
- Apnea inspiratoria
- Espiración (doble que la inspiración): expulsar aire de los pulmones
- Apnea respiratoria

1. Respiración profunda, pasos:

- Extraer todo el aire de los pulmones
- Inspirar lentamente siguiendo el siguiente orden: *vientre; zona lumbar; tórax y clavículas*. Se sigue inspirando hasta que no quepa más aire en el cuerpo.
- Espirar lentamente expulsando el aire por la boca.
- Pausa antes de volver a inspirar. Es recomendable hacer entre 6 u 8 inspiraciones profundas como máximo.

2. Respiración consciente, pasos:

- Sentados o tumbados, la respiración consciente consiste en prestar atención a como el aire entra y sale del cuerpo. Para ello, se deben ir

contando los ciclos respiratorios completos del 1 al 10. Se vuelve a comenzar cuando hayamos terminado o cuando nos hayamos distraído. Es importante comentar al alumnado que se deben de aceptar de buen grado las distracciones ya que lo importante es volver a conectar con la propia respiración.

- La expiración debe durar aproximadamente el doble que la inspiración.
- Empezar con una duración de 4 o 5 minutos

Anexo IV

DIARIO DE CAMPO

1. Nombre de la actividad
2. Curso y número del alumnado
3. Nivel de participación del alumnado
4. Objetivo(s) logrado del programa
5. Objetivo(s) logrado de la enseñanza del español
6. Posibles modificaciones/mejoras futuras
7. Limitaciones
8. Sugerencias/Comentarios de los alumnos

Anexo V

Este cuestionario ha sido traducido del español al inglés debido a los destinatarios a los que se dirige.

Emotional Education Questionnaire (CEE)

Name and Surname..... Age: Gender:

School' s name:Year: Date:

Answer the following questions with sincerity. To do this, think of yourself before answering. Place an-X in the box that you consider most appropriate.

	Never	Sometimes	Frequently	Always
1. I am satisfied with what I learn in school				
2. I feel at home at school				
3. When I have a problem, I try to solve it				
4. Ideas come to mind that do not let me sleep at night				
5. I organize my free time well				
6. I am affectionate with others				
7. I like to explain my problems to other trusted people				

8. I feel good about myself				
9. I have the facility to start talking to someone I want to meet				
10. I have the feeling that my colleagues like to be with me				
11. When I have a problem, I value all the possible solutions to be able to choose better				
12. I think my health is good				
13. When they tell me that I have done something very well, I am cut off				
14. If my friends are worried I also feel worried				
15. When I solve a problem, I think things like: Great! I've got it! I've been able to ...! Etc.				
16. When I commit stupidity, I feel so bad that I want the earth to swallow me.				
17. I get very nervous when I must speak in front of the whole class				
18. When I have a problem, I ask my parents for help				
19. When I have a problem, I try to be clear about what happens				
20. I feel very bad when others "criticize" what I do				
21. When I see that I have bothered someone I try to apologize				

22. I liked the way I am physically				
23. Before making a decision, I think about its advantages and disadvantages				
24. I am satisfied with the relationships I have with my relatives				
25. Ami family likes how I am				
26. I feel sad without any reason				
27. I learn how others solve their problems				
28. I think seriously that it's not worth living				
29. I like to take care of important tasks				
30. I am a kind person				
31. When I have a problem, I think of different solutions to solve it				
32. I'm enthusiastic about big projects that are unrealizable				
33. In general, I find it difficult to address teachers to tell them something				
34. I'm afraid to be wrong when I do anything				
35. I notice easily if I have a problem				
36. I think I'm guilty when something does not go well				
37. I notice if others are in bad				

or good mood				
38. I'm satisfied with what I have				
39. I take enough time to analyze in detail each problem that concerns me				
40. I feel sometimes happy and others triste, without knowing why				
41. I participate a lot in group work				
42. I get very discouraged when something goes wrong				
43. I usually know what steps to take to solve my problems				
44. I feel sick of everything				
45. When I do not know something, I search and find the necessary information without too much difficulty				
46. I think I act correctly				
47. If you have not been able to solve a problem the first time, I look for other solutions to solve				
48. I consider the feelings of others				
49. I feel satisfied with the things I do				
50. I think life is sad				
51. When I think differently from others I stop				
52. If I get angry with someone, I tell them				

53. I participate in the activities that are organized in the population where I live				
54. I consider myself popular with boys and girls of my age				
55. I thank those who have been kind to me				
56. I try to think about my future, imagine what kind of life I want to lead and what I'm going to do to achieve it				
57. When I need help I usually ask for it				
58. Talking to others is very complicated, I speak little and above gives me "cut"				
59. If someone I do not know tries to strain, I politely tell him to wait his turn				
60. I find it hard to talk to people I know little about				
61. I get very nervous easily				
62. I think luck influences things that happen to me				
63. I try to congratulate others when they do something right				
64. I feel tired and discouraged for no reason				
65. I smile or greet the acquaintances I meet				
66. I'm scared to talk about my feelings with friends				

67. I try to do the class activities as best I can				
---	--	--	--	--

